



Universitat de Girona

EL CONEIXEMENT DE LA LLENGUA CATALANA I LA LLENGUA CASTELLANA PER PART DE L'ALUMNAT ESTRANGER ESCOLARITZAT A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA DE CATALUNYA: FACTORS EXPLICATIUS I RELACIONS D'INTERDEPENDÈNCIA LINGÜÍSTICA

Judith OLLER BADENAS

ISBN: 978-84-691-8358-8

Dipòsit legal: GI-I472-2008

<http://hdl.handle.net/10803/8013>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



Universitat de Girona

Departament de Psicologia

TESI DOCTORAL

**EL CONEIXEMENT DE LA LLENGUA
CATALANA I LA LLENGUA CASTELLANA
PER PART DE L'ALUMNAT ESTRANGER
ESCOLARITZAT A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA
DE CATALUNYA: FACTORS EXPLICATIUS I
RELACIONS D'INTERDEPENDÈNCIA
LINGÜÍSTICA.**

Judith Oller Badenas

Director: Dr. Ignasi Vila Mendiburu

Girona, 2008

*“El hombre nunca sabe de lo que es capaz
hasta que lo intenta”.*

Charles Dickens

AGRAÏMENTS

Primer de tot vull agrair a Departament d'Educació i al Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) el seu interès i el suport mostrat al llarg de la realització d'aquest projecte. Sens dubte, la seva col·laboració ens ha estat de gran ajuda tant per la selecció dels centres educatius de la mostra com per la gestió de l'accés als mateixos. També vull agrair la participació dels equips directius, el professorat i els alumnes que ens han acollit voluntàriament en els seus centres, ja que sense ells la recollida de dades no hagués estat possible. Espero i tinc la confiança que el treball realitzat acabarà tornant a les escoles en forma d'orientacions i suggeriments per millorar l'atenció lingüística i educativa de l'alumnat estranger que s'escolaritza a l'educació primària de Catalunya.

A nivell més personal agraeixo especialment els comentaris i la dedicació del meu director de tesi, que sempre ha estat al meu costat per donar-me suport (tant en els moments bons com en els més difícils) i al qual estaré en deute tota la vida per ensenyar-me a veure el món des d'una altra mirada. Natxo, moltes gràcies per les eternes discussions entre llibres i cafès, per transmetre'm la passió pel coneixement i per senyalar on estava la sortida quan no la veia. Sens dubte, que el millor d'aquest viatge ha estat poder-lo viure al teu costat. També vull dedicar algunes paraules als meus companys de feina, que m'han donat tant i han demanat tant poc a canvi, amb els que he compartit hores i hores de cotxe al llarg de la recollida de dades i que sempre han tingut un somriure als llavis per fer front a les situacions més dures. A tu Montse, no et podré expressar mai amb paraules tot el que m'has ajudat i a tu Josep Maria, gràcies pel suport incondicional i el teu sentit de l'humor. Gràcies també a la resta de persones que d'una o altra manera han participat en l'estudi: Naira, Neus, Carina, Blanca, Nerea, Meritxell, Jèssica, Fes, Emma, Clarita, Gus, Mariona i Santi.

A un nivell més íntim agraeixo a en Bernat, als meus amics i a la meva família la paciència, el recolzament i la comprensió d'entendre que aquest projecte era quelcom important per mi. Sé que ha estat dur, però ha valgut la pena.

Finalment, he de dir que el present treball s'emmarca dins un estudi més ampli que ha estat finançat per la Dirección General de Investigación del Ministerio de Educación y Ciencia que avalua el coneixement que té l'alumnat d'origen estranger escolaritzat a l'educació infantil, primària i secundària de Catalunya, amb referència SEJ2005-08944-C02-01/EDUC.

Gràcies, doncs, a tots els que heu ajudat a fer-ho possible!

ÍNDEX

AGRAÏMENTS	4
ÍNDEX.....	6
INTRODUCCIÓ	16
PRIMERA PART: MARC TEÒRIC	22
I. ELS CANVIS DEMOGRÀFICS A CATALUNYA	
INTRODUCCIÓ	24
1. PRINCIPALS CARACTERÍSTIQUES DE LA POBLACIÓ ESTRANGERA	26
2. L'ALUMNAT ESTRANGER AL SISTEMA EDUCATIU DE CATALUNYA	28
2.1. ALUMNAT ESTRANGER I EDAT D'INCORPORACIÓ A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA DE CATALUNYA.	30
2.2. ALUMNAT ESTRANGER I PAÍS DE PROCEDÈNCIA.	32
2.3. ALUMNAT ESTRANGER I LLENGÜES D'ORIGEN.	35
2.4. LA DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER PEL TERRITORI CATALÀ.	35
II. IMMIGRACIÓ I CONEIXEMENT DE LA LLENGUA DE L'ESCOLA	
INTRODUCCIÓ	40
1. DADES PROVINENTS DE LES AVALUACIONS ESTANDARDITZADES DE L'ESTAT	43
2. DADES OBTINGUDES EN LES INVESTIGACIONS SOBRE RENDIMENT ESCOLAR DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER A CATALUNYA.	49
3. DADES PROCEDENTS DE LA RECERCA EMPÍRICA	52
3.1. ALUMNAT ESTRANGER I CONEIXEMENT DE LA LLENGUA DE L'ESCOLA.	53
3.2. TEMPS DE RESIDÈNCIA, ESCOLARITAT PRÈVIA I CONEIXEMENT DE LA LLENGUA DE L'ESCOLA.	57

3.3. LLENGUA INICIAL DE L'ALUMNAT ESTRANGER, PAÍS D'ORIGEN I CONEIXEMENT DE LA LLENGUA DE L'ESCOLA.	62
3.4. NIVELL EDUCATIU I CONEIXEMENT DE LA LLENGUA DE L'ESCOLA.	65
3.5. CONCENTRACIONS ESCOLARS ARTIFICIALS I CONEIXEMENT DE LA LLENGUA DE L'ESCOLA.	70
3.6. AULES D'ACOLLIDA I CONEIXEMENT DE LA LLENGUA DE L'ESCOLA.	73
3.7. TREBALLS ETNOGRÀFICS SOBRE EL CONEIXEMENT DE LA LLENGUA DE L'ESCOLA DE LA INFÀNCIA ESTRANGERA.	76

III. LA NOCIÓ DE COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA I LES SEVES DIMENSIONS

INTRODUCCIÓ	82
1. LA NOCIÓ DE COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA DE CUMMINS I LES SEVES DIMENSIONS	85
2. ALTRES CONSTRUCTES TEÒRICS RELACIONATS AMB LA DISTINCIÓ BICS/CALP	96
3. CRÍTQUES A LA NOCIÓ DE COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA DE CUMMINS	100
3.1. CRÍTQUES A LA CONCEPTUALITZACIÓ DE LA COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA I A LA DISTINCIÓ BICS/CALP.	101
3.2. CRÍTQUES A LA NOCIÓ DE CALP I A LA SEVA MESURA.	104
3.3. CRÍTQUES AL MODEL DE CUMMINS COM A “TEORIA D’AFIRMACIÓ DEL DÉFICIT”.	106

IV. EL FENOMEN DE LA INTERDEPENDÈNCIA LINGÜÍSTICA

INTRODUCCIÓ	112
1. LA NOCIÓ D'INTERLLENGUA	113
2. EL BILINGÜISME ADDITIU I SUSTRACTIU I LA HIPÒTESI DELS LLINDARS	116
3. LA HIPÒTESI D'INTERDEPENDÈNCIA LINGÜÍSTICA	122
3.1. LA COMPETÈNCIA SUBJACENT COMUNA: DEL MODEL SUP AL MODEL CUP.	123
3.2. DADES EMPÍRIQUES QUE DONEN SUPORT A LA HIPÒTESI D'INTERDEPENDÈNCIA.	130

4. PROBLEMATITZANT LA INTERDEPENDÈNCIA: APORTACIONS DE LES TEORIES MODULARS DE LA MENT.	138
--	------------

SEGONA PART: LA INVESTIGACIÓ146

V. PLANTEJAMENT GENERAL DE LA INVESTIGACIÓ

1. OBJECTIUS DE LA RECERCA I HIPÒTESIS DE PARTIDA	148
2. METODOLOGIA	152
2.1. PARTICIPANTS.	152
2.2. DISTRIBUCIÓ DELS PARTICIPANTS EN FUNCIÓ DE LES CARACTERÍSTIQUES DELS CENTRES EDUCATIUS.	158
2.3. INSTRUMENTS.	159
<i>2.3.1. PROVES PER A L'AVALUACIÓ DEL CONEIXEMENT DE LLENGUA CATALANA I CASTELLANA DE L'ALUMNAT</i>	160
<i>2.3.2. QÜESTIONARI D'USOS LINGÜÍSTICS DE L'ALUMNAT</i>	163
<i>2.3.3. FULL DE RECOLLIDA DE DADES SOCIOFAMILIARS I LINGÜÍSTIQUES DE L'ALUMNAT</i>	163
2.4. PROCEDIMENT.	164
<i>2.4.1. DESCRIPCIÓ DEL PROCÉS DE RECOLLIDA DE DADES</i>	164
<i>2.4.2. VARIABLES UTILITZADES A LA INVESTIGACIÓ</i>	166
2.5. TRACTAMENT DE LES DADES.	169
2.6. ANÀLISI DE LES DADES.	170

VI. EL CONEIXEMENT ESCRIT DE CATALÀ I CASTELLÀ DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER I ELS FACTORS QUE EL DESCRUIEN

1. CONEIXEMENT DE CATALÀ I CASTELLÀ ESCRIT DE L'ALUMNAT	172
2. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT DE L'ALUMNAT I LES VARIABLES INDIVIDUALS I FAMILIARS	174
2.1. EL CONEIXEMENT DE CATALÀ I CASTELLÀ ESCRIT I EL SEXE DE L'ALUMNAT.	175
2.2. CONEIXEMENT DE CATALÀ I CASTELLÀ ESCRIT I LLENGUA INICIAL DE L'ALUMNAT.	176

2.3. CONEIXEMENT DE CATALÀ I CASTELLÀ ESCRIT DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER I TEMPS D'ESTADA A CATALUNYA.	179
2.4. CONEIXEMENT DE CATALÀ I CASTELLÀ ESCRIT I ESCOLARITZACIÓ PRÈVIA DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER.	181
2.5. CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT I PAÍS D'ORIGEN DE L'ALUMNAT ESTRANGER.	182
2.6. CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT I ASSISTÈNCIA A L'AULA D'ACOLLIDA DE L'ALUMNAT ESTRANGER.	184
2.7. CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT I PROFESSIÓ DEL PARE I DE LA MARE DE L'ALUMNAT.	184
2.8. CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT I NIVELL EDUCATIU DEL PARE I DE LA MARE DE L'ALUMNAT.	186
3. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT DE L'ALUMNAT I LES VARIABLES SOCIALS I ESCOLARS	189
3.1. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT DE L'ALUMNAT I EL CONTEXT SOCIOLINGÜÍSTIC DEL CENTRE ESCOLAR.	190
3.2. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT DE L'ALUMNAT I EL PERCENTATGE D'ALUMNAT CATALANOPARLANT A L'AULA.	192
3.3. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT DE L'ALUMNAT I EL PERCENTATGE D'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER A L'AULA (CONCE).	195
4. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT DE L'ALUMNAT I LA INTERACCIÓ ENTRE LES DIFERENTS VARIABLES	198
4.1. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT DE L'ALUMNAT, LA SEVA LLENGUA FAMILIAR I LA INTERACCIÓ AMB DIFERENTS VARIABLES.	200
<i>4.1.1. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER, LA SEVA LLENGUA FAMILIAR I EL TEMPS D'ESTADA A CATALUNYA</i>	<i>200</i>
<i>4.1.2. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER, LA SEVA LLENGUA FAMILIAR I L'ESCOLARITZACIÓ PRÈVIA</i>	<i>205</i>
<i>4.1.3. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER, LA SEVA LLENGUA FAMILIAR I L'ASSISTÈNCIA A L'AULA D'ACOLLIDA</i>	<i>207</i>
<i>4.1.4. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT DE L'ALUMNAT, LA SEVA LLENGUA FAMILIAR I EL CONTEXT SOCIOLINGÜÍSTIC DEL CENTRE ESCOLAR</i>	<i>209</i>
<i>4.1.5. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT DE L'ALUMNAT, LA SEVA LLENGUA FAMILIAR I EL PERCENTATGE D'ALUMNAT ESTRANGER A L'AULA</i>	<i>213</i>
4.2. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER, EL SEU TEMPS D'ESTADA A CATALUNYA I LA INTERACCIÓ AMB DIFERENTS VARIABLES	216
<i>4.2.1. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT DE L'ALUMNAT ESTRANGER, EL SEU TEMPS D'ESTADA A CATALUNYA I EL PAÍS D'ORIGEN</i>	<i>217</i>

4.2.2. <i>EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT DE L'ALUMNAT ESTRANGER, EL SEU TEMPS D'ESTADA A CATALUNYA I L'ASSISTÈNCIA A L'AULA D'ACOLLIDA</i>	220
4.3. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER, EL SEU PAÍS DE PROCEDÈNCIA I LA INTERACCIÓ AMB DIFERENTS VARIABLES	222
4.3.1. <i>EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER, EL SEU PAÍS DE PROCEDÈNCIA I L'ESCOLARITZACIÓ PRÈVIA</i>	223
4.3.2. <i>EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER, EL SEU PAÍS DE PROCEDÈNCIA I L'ASSISTÈNCIA A L'AULA D'ACOLLIDA</i>	224
4.3.3. <i>EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER, EL SEU PAÍS DE PROCEDÈNCIA I EL PERCENTATGE D'ALUMNAT ESTRANGER A L'AULA</i>	226
4.4. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER, L'ASSISTÈNCIA A L'AULA D'ACOLLIDA I LA INTERACCIÓ AMB DIFERENTS VARIABLES.	228
4.4.1. <i>EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER, L'ASSISTÈNCIA A L'AULA D'ACOLLIDA I EL PERCENTATGE D'ALUMNAT CATALANOPARLANT A L'AULA</i>	228
4.4.2. <i>EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER, L'ASSISTÈNCIA A L'AULA D'ACOLLIDA I EL PERCENTATGE D'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER A L'AULA</i>	230
4.4.3. <i>EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER, L'ASSISTÈNCIA A L'AULA D'ACOLLIDA I EL CONTEXT SOCIOLINGÜÍSTIC DEL CENTRE ESCOLAR</i>	232
4.5. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT DE L'ALUMNAT, EL CONTEXT SOCIOLINGÜÍSTIC DE L'ESCOLA I EL PERCENTATGE D'ALUMNAT ESTRANGER A L'AULA.	233
4.6. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT DE L'ALUMNAT, EL NIVELL EDUCATIU I LA SITUACIÓ PROFESSIONAL DE LES SEVES FAMÍLIES I EL PERCENTATGE D'ALUMNAT ESTRANGER A L'AULA.	238
4.7. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT DE L'ALUMNAT, EL CONTEXT SOCIOLINGÜÍSTIC DE L'ESCOLA I EL PERCENTATGE D'ALUMNAT CATALANOPARLANT I D'ORIGEN ESTRANGER A L'AULA.	255
4.8. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT DE L'ALUMNAT, EL NIVELL EDUCATIU DE LES FAMÍLIES I EL CONTEXT SOCIOLINGÜÍSTIC DEL CENTRE ESCOLAR.	260
5. LES AGRUPACIONS DELS PARTICIPANTS D'ORIGEN ESTRANGER SEGONS EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT I LES VARIABLES FAMILIARS, SOCIALS I ESCOLARS	267

VII. EL CONEIXEMENT ORAL I ESCRIT DE CATALÀ I CASTELLÀ DE L'ALUMNAT

D'ORIGEN ESTRANGER I ELS FACTORS QUE EL DESCRUIEN

1. CONEIXEMENT DE CATALÀ I CASTELLÀ ORAL I ESCRIT DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER	276
2. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ORAL I ESCRIT DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER I LES VARIABLES INDIVIDUALS I FAMILIARS	278
2.1. CONEIXEMENT DE CATALÀ I CASTELLÀ ORAL I ESCRIT I FAMÍLIA LINGÜÍSTICA DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER.	278
2.2. CONEIXEMENT DE CATALÀ I CASTELLÀ ORAL I ESCRIT I CONTINENT D'ORIGEN DE L'ALUMNAT ESTRANGER.	282
2.3. CONEIXEMENT DE CATALÀ I CASTELLÀ ORAL I ESCRIT I TEMPS D'ESTADA A CATALUNYA DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER.	284
2.4. CONEIXEMENT DE CATALÀ I CASTELLÀ ORAL I ESCRIT I NIVELL EDUCATIU DEL PARE I DE LA MARE DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER.	286
2.5. CONEIXEMENT DE CATALÀ I CASTELLÀ ORAL I ESCRIT I ESCOLARITZACIÓ PRÈVIA DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER.	288
2.6. CONEIXEMENT DE CATALÀ I CASTELLÀ ORAL I ESCRIT I ASSISTÈNCIA A L'AULA D'ACOLLIDA DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER.	290
3. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ORAL I ESCRIT DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER I LES VARIABLES ESCOLARS	291
3.1. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ORAL I ESCRIT DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER I EL PERCENTATGE D'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER A L'AULA.	292
3.2. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ORAL I ESCRIT DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER I EL PERCENTATGE D'ALUMNAT CATALANOPARLANT A L'AULA.	293
3.3. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ORAL I ESCRIT DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER I EL CONTEXT SOCIOLINGÜÍSTIC DEL CENTRE ESCOLAR.	295
4. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ORAL I ESCRIT I LA INTERACCIÓ ENTRE LES DIFERENTS VARIABLES	297
4.1. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ORAL I ESCRIT I LA INTERACCIÓ ENTRE LES VARIABLES FAMÍLIA LINGÜÍSTICA I TEMPS D'ESTADA A CATALUNYA.	298
4.2. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ORAL I ESCRIT I LA INTERACCIÓ ENTRE LES VARIABLES CONTINENT I TEMPS D'ESTADA A CATALUNYA.	301
4.3. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ORAL I ESCRIT I LA INTERACCIÓ ENTRE LES VARIABLES CONTINENT I ASSISTÈNCIA A L'AULA D'ACOLLIDA.	304

4.4. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ORAL I ESCRIT I LA INTERACCIÓ ENTRE LES VARIABLES CONTINENT I CONTEXT SOCIOLINGÜÍSTIC DEL CENTRE ESCOLAR.	305
4.5. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ORAL I ESCRIT I LA INTERACCIÓ ENTRE LES VARIABLES NIVELL EDUCATIU DEL PARE I ASSISTÈNCIA A L'AULA D'ACOLLIDA.	307
4.6. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ORAL I ESCRIT I LA INTERACCIÓ ENTRE LES VARIABLES NIVELL EDUCATIU DEL PARE I PERCENTATGE D'ALUMNAT CATALANOPARLANT A L'AULA.	308
4.7. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ORAL I ESCRIT I LA INTERACCIÓ ENTRE LES VARIABLES NIVELL EDUCATIU DE LA MARE I ASSISTÈNCIA A L'AULA D'ACOLLIDA.	309
4.8. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ORAL I ESCRIT I LA INTERACCIÓ ENTRE LES VARIABLES NIVELL EDUCATIU DE LA MARE I PERCENTATGE D'ALUMNAT CATALANOPARLANT A L'AULA.	311
5. LES AGRUPACIONS DELS PARTICIPANTS D'ORIGEN ESTRANGER SEGONS EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ORAL I ESCRIT I LES VARIABLES FAMILIARS, SOCIALS I ESCOLARS	312

VIII. ELS USOS LINGÜÍSTICS DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER

1. ELS USOS LINGÜÍSTICS DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER	320
2. ELS USOS LINGÜÍSTICS DE L'ALUMNAT I EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ	323
2.1. LENGUA D'ÚS SOCIAL I CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT.	323
2.2. LENGUA D'ÚS SOCIAL I CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ORAL I ESCRIT.	324
2.3. LENGUA D'ÚS SOCIAL I VARIABLES ASSOCIADES.	325
2.4. LENGUA D'ÚS HABITUAL I CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT.	328
2.5. LENGUA D'ÚS HABITUAL I CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ORAL I ESCRIT.	329
2.6. LENGUA D'ÚS HABITUAL I VARIABLES ASSOCIADES.	331
2.7. LENGUA D'ÚS FAMILIAR I CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT.	337
2.8. LENGUA D'ÚS FAMILIAR I CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ORAL I ESCRIT.	338
2.9. LENGUA D'ÚS FAMILIAR I VARIABLES EXPLICATIVES.	340

2.10. LLENGUA DE LECTURA I CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT.	346
2.11. LLENGUA DE LECTURA I CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ORAL I ESCRIT.	348
2.12. LLENGUA DE LECTURA I VARIABLES ASSOCIADES.	349
2.13. LLENGUA D'ESCRITURA I CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT.	351
2.14. LLENGUA D'ESCRITURA I CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ORAL I ESCRIT.	353
2.15. LLENGUA D'ESCRITURA I VARIABLES ASSOCIADES.	354

IX. RELACIONS D'INTERDEPENDÈNCIA ENTRE EL CONEIXEMENT DE CATALÀ I CASTELLÀ DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER

1. RELACIONS D'INTERDEPENDÈNCIA LINGÜÍSTICA DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER ENTRE CONEIXEMENT ESCRIT DE CATALÀ I CASTELLÀ	360
2. RELACIONS D'INTERDEPENDÈNCIA LINGÜÍSTICA DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER ENTRE CONEIXEMENT ORAL I ESCRIT DE CATALÀ I CASTELLÀ	362
3. RELACIONS D'INTERDEPENDÈNCIA LINGÜÍSTICA DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER ENTRE LA PRODUCCIÓ ORAL EN CATALÀ I CASTELLÀ	365
4. RELACIONS D'INTERDEPENDÈNCIA LINGÜÍSTICA DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER A LES DIFERENTS SUBPROVES DE CATALÀ I CASTELLÀ	368

X. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

INTRODUCCIÓ	374
1. EL CONEIXEMENT DE CATALÀ I CASTELLÀ DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER DE CATALUNYA A SISÈ DE PRIMÀRIA	374
2. ELS USOS LINGÜÍSTICS DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER DE CATALUNYA A SISÈ DE PRIMÀRIA	390
3. APUNTS SOBRE LES HABILITATS LINGÜÍSTIQUES CONVERSACIONALS I COGNITIU/ACADÈMIQUES	393
4. IDEES AL VOLTANT DE LA INTERDEPENDÈNCIA LINGÜÍSTICA	396
5. CONCLUSIONS	407

BIBLIOGRAFIA.....	412
ANNEXES	432
ANNEX 1: PROVA DE CONEIXEMENT DE LLENGUA CASTELLANA PER AL CICLE SUPERIOR DE L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA	434
1. CICLE SUPERIOR CASTELLÀ: INSTRUCCIONS D'APLICACIÓ.	436
2. CICLE SUPERIOR CASTELLÀ: PROVA ESCRITA.	452
3. CICLE SUPERIOR CASTELLÀ: MATERIAL PER LA PROVA ORAL.	482
4. CICLE SUPERIOR CASTELLÀ: CRITERIS I TAULES DE CORRECCIÓ.	500
ANNEX 2: PROVA DE CONEIXEMENT DE LLENGUA CATALANA PER AL CICLE SUPERIOR DE L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA	530
1. CICLE SUPERIOR CATALÀ: INSTRUCCIONS D'APLICACIÓ.	532
2. CICLE SUPERIOR CATALÀ: PROVA ESCRITA.	548
3. CICLE SUPERIOR CATALÀ: MATERIAL PER LA PROVA ORAL.	580
4. CICLE SUPERIOR CATALÀ: CRITERIS I TAULES DE CORRECCIÓ.	600
ANNEX 3: QÜESTIONARI D'USOS LINGÜÍSTICS DE L'ALUMNAT	632
ANNEX 4: FULL DE RECOLLIDA DE LES DADES SOCIOFAMILIARS I LINGÜÍSTIQUES DE L'ALUMNAT	636

INTRODUCCIÓ

L'arribada d'alumnat estranger a Catalunya ha significat un repte important pel nostre sistema educatiu. Catalunya, des del 1980, ha organitzat l'educació escolar d'acord amb els criteris generals de l'educació bilingüe. Aquesta manera de fer ha donat els seus fruits, però la nova realitat lingüística d'una part important de l'alumnat de l'educació primària ha deixat obsolet alguns dels criteris que, durant els últims vint anys, van constituir el nucli central de l'organització escolar. Així, la distinció entre programes de manteniment de la llengua familiar (l'escola catalana) i programes d'immersió lingüística ja no respon a la realitat lingüística de l'alumnat ja que, d'acord amb les dades del Departament d'Educació, al voltant d'un 8% de l'alumnat de l'educació infantil, primària i secundària obligatòria té com a llengua pròpia una llengua diferent del català i del castellà. A més a més, aquesta no és una situació transitòria, sinó que perdurarà en el temps.

No obstant, existeixen poques dades sobre la nova situació i, a vegades, es generalitzen idees i creences útils en altres moments però que a l'actualitat resulten problemàtiques. Com per exemple, la idea que la immersió lingüística ha de funcionar per l'alumnat que té una llengua familiar diferent del català i del castellà sota la premissa que ha estat efectiva per abordar el tractament educatiu de la infància que no tenia aquesta llengua com a pròpia (l'alumnat nacional de llengua castellana). Evidentment, tampoc es qüestiona la idea de que l'alumnat llatinoamericà i l'alumnat nacional castellanoparlant responen al mateix perfil, quan en definitiva, podem hipotetitzar que la situació de partida d'uns i altres pot ser molt diferent. Per això, abans de continuar avançant per aquest camí pensem que cal aturar-se i reflexionar a partir de les dades reals obtingudes a la nova situació. Malauradament, les avaluacions institucionals no acostumen a incorporar en els seus informes els efectes de l'educació escolar en la infància i

l'adolescència estrangera i, en conseqüència, cal fer un esforç per conèixer millor la realitat educativa d'aquest col·lectiu d'alumnat.

Un dels aspectes d'aquesta realitat es refereix al domini de la llengua de l'escola de l'alumnat d'origen estranger. Nombroses recerques realitzades en altres països receptors incideixen sobre aquesta qüestió com un dels factors importants que s'han de considerar per comprendre el rendiment de l'alumnat d'origen estranger i, a la vegada, per adequar l'educació escolar a una realitat bastant diferent de la que va dibuixar l'educació bilingüe des del 1970. Certament, els aspectes lingüístics referits a l'escolarització de l'alumnat d'origen estranger no expliquen, ni de bon tros, les qüestions implicades en allò que s'ha batejat amb el nom d'educació intercultural, no obstant, sí que en formen part i, sovint, és molt important.

Per això, ens van embranchar en un llarg viatge que tenia com a objectiu donar compte de la realitat lingüística de l'alumnat d'origen estranger a l'educació primària de Catalunya. No ens interessaven les comparacions amb l'alumnat d'origen nacional, sinó les variables més rellevants – i, especialment, la seva interacció – que permetien descriure el coneixement de la llengua de l'escola d'aquest alumnat. Per raons òbvies, la recollida de dades no la van limitar a la infància estrangera, sinó que les proves utilitzades es van administrar a tot l'alumnat, estranger i nacional, però a la tesi i, d'acord amb els objectius de la nostra recerca, hem limitat la utilització de les dades de l'alumnat d'origen nacional a la il·lustració d'algun aspecte rellevant que permeti comprendre millor la realitat lingüística de l'alumnat d'origen estranger com, per exemple, el temps que triga en desenvolupar un coneixement de la llengua de l'escola semblant al dels seus companys nacionals.

Però, més enllà de tenir una descripció de la realitat lingüística de l'alumnat d'origen estranger, estàvem també interessats en la utilització d'aquestes dades per aportar algunes idees sobre el funcionament lingüístic de les persones multilingües. Aquesta és una qüestió de gran importància. Durant anys un nombre considerable de recerques s'han preocupat d'explicar el funcionament de les persones bilingües i han mostrat que aquest és diferent del que tenen les persones monolingües. Probablement, el funcionament de les persones multilingües és també diferent del de les persones bilingües, si bé existeixen poques recerques que abordin directament aquesta qüestió.

L'arribada d'alumnat estranger durant la última dècada a Catalunya ha fet del nostre país un extraordinari observatori per abordar alguns aspectes del bilingüisme i comparar-los amb el fenomen actual del multilingüisme. De fet, a Catalunya, hi ha milers i milers de criatures que, en el moment de la seva escolarització, s'incorporen al coneixement de dues noves llengües, el català i el castellà, que a més, tenen una distribució referida al seu ús social molt diferent. I, a la vegada, també hi ha milers d'alumnes estrangers que tenen com a llengua pròpia el castellà i s'incorporen al coneixement de la llengua catalana des de situacions sociolingüístiques molt diverses. En definitiva, a Catalunya - a diferència d'altres països d'acollida - no sempre existeix continuïtat lingüística entre l'escola i l'entorn social, el qual comporta situacions molt variades respecte la presència social i els usos de les llengües que es combinen amb les característiques lingüístiques individuals de l'alumnat d'origen estranger, que configuren un escenari peculiar i especialment interessant per a l'estudi de l'adquisició de la llengua de l'escola.

Aquesta és una de les raons per la qual el nombre de participants que s'utilitza a la tesi és relativament alt. I, de fet, ens hagués agradat ampliar encara més el nombre de participants per poder abordar algunes situacions, especialment aquelles referides a la llengua familiar de l'alumnat, que malauradament no hem pogut portar a terme. No obstant, creiem que el present treball ha aconseguit recollir una bona part de la diversitat lingüística individual i social de l'alumnat d'origen estranger escolaritzat a l'educació primària de Catalunya, així com les combinacions que se'n deriven.

Amb aquests dos grans objectius com a rerefons del treball, hem dividit aquesta tesi en dues parts. A la primera, discutim tant les recerques que han aportat elements per comprendre la funció d'algunes variables familiars, escolars i socials en relació a l'escolarització de la infància estrangera, així com els plantejaments teòrics que han intentat explicar el funcionament lingüístic de les persones que utilitzen més d'una llengua. I, a la segona, que dóna compte del títol de la tesi, s'exposen les dades obtingudes i la seva discussió.

La primera part està organitzada mitjançant quatre capítols. El primer està dedicat a l'estadística demogràfica i serveix com a marc de referència de la nova realitat

educativa. El segon, repassa els treballs realitzats sobre la realitat lingüística de l'alumnat d'origen estranger així com les variables que s'han mostrat rellevants per a explicar el rendiment lingüístic escolar d'aquest alumnat. El tercer, aborda una de les qüestions centrals per comprendre el funcionament lingüístic de l'alumnat bilingüe i multilingüe en el context escolar. Ens referim a la distinció entre competències lingüístiques conversacionals i cognitiu/acadèmiques. Aquesta distinció no es compartida per tothom, si bé en el nostre pensament i tradició acadèmica té força presència. Creiem que l'escola és un context de desenvolupament de forma que, a través de la participació en les activitats d'ensenyament i aprenentatge, s'aprenen nous usos lingüístics que s'interioritzen a la vegada, com a nous instruments per a la cognició humana. Finalment, el quart capítol està dedicat a discutir una de les nocions clau que s'ha utilitzat per descriure el funcionament de les persones bilingües: la hipòtesi d'interdependència lingüística.

La segona part consta de sis capítols, cinc dels quals versen sobre la investigació i els resultats que s'han obtingut, i a l'últim és on es discuteixen i plantegen les conclusions generals a les que hem arribat a través del nostre treball. En el primer capítol es descriuen les característiques generals de la investigació que hem desenvolupat, els objectius i les hipòtesis de partida, les variables utilitzades i el tipus de tractament de les dades. El segon, exposa els resultats sobre coneixement escrit de català i castellà de l'alumnat d'origen estranger, així com les variables que el descriuen. El capítol finalitza amb la descripció de les característiques dels agrupaments dels participants que es mostren significatius d'acord amb les puntuacions obtingudes tant en coneixement de castellà escrit com de català escrit. El tercer capítol, mostra les dades referides al coneixement oral i escrit de català i castellà de l'alumnat d'origen estranger i segueix el mateix esquema que l'anterior. El quart, presenta la relació que existeix entre el coneixement lingüístic de l'alumnat i els seus usos lingüístics. En aquest sentit, i d'acord amb la sociolingüística catalana, hem distingit entre ús social, ús habitual i ús familiar de la llengua. A més a més, hem afegit els usos lingüístics referits a la lectura i l'escriptura. L'apartat de resultats finalitza amb el capítol cinquè, dedicat a mesurar la interdependència lingüística entre el coneixement de castellà i català que té l'alumnat d'origen estranger en relació a les diferents variables. Finalment, en el capítol sis, es discuteixen les dades més rellevants del treball d'acord amb els objectius de la recerca i

s'intenta fer una petita aportació a les discussions sobre el funcionament cognitiu de les persones que utilitzen més d'una llengua.

Gràcies per llegir aquest document. Espero que serveixi per millorar tant les condicions escolars de la infància estrangera com la formació inicial i permanent del professorat. Almenys, ha estat escrit amb aquesta voluntat.

PRIMERA PART: MARC TEÒRIC

CAPÍTOL I.

ELS CANVIS DEMOGRÀFICS A CATALUNYA

INTRODUCCIÓ

Al llarg de la última dècada la societat catalana ha experimentat un progressiu augment de la diversitat cultural, lingüística i identitària a conseqüència de l'arribada massiva de població estrangera que ha decidit fixar la seva residència al nostre país. Així, el percentatge d'estrangers residents a Catalunya ha passat del 2% del total de la població l'any 1997 fins a l'11,9% actual, el qual representa més del 21% del total d'estrangers residents a Espanya (IDESCAT, 2007).

TAULA I
Evolució de la població d'origen estranger a Catalunya.

Any	Nombre d'estrangers	% sobre la població total
1997	124.550	2,0
1998	148.803	2,4
1999	183.736	3,0
2000	214.996	3,4
2001	280.167	4,4
2002	328.461	5,0
2003	383.938	5,8
2004	462.046	6,8
2005	603.636	8,7
2006	642.829	9,1
2007	860.575	11,9

Font: Institut d'Estadística de Catalunya (2007).

Sens dubte, les tendències migratòries que experimentem a Catalunya no són exclusives del nostre país sinó que responen a trets estructurals de la globalització i a les

dinàmiques vinculades a la societat de la informació, on la mobilitat apareix com un dels principals elements distintius (Castells, 1997). En aquest sentit, l'augment de desigualtats econòmiques entre països i l'agudització dels fenòmens d'exclusió social (tant entre països com dintre seu) ha provocat l'arribada de milers de famílies d'origen estranger als països occidentals amb un bon nivell de desenvolupament social i econòmic. Aquest és el cas d'Espanya en general, i de Catalunya en particular, que dins del context europeu es situa entre els primers països receptors d'immigrants de la Unió Europea i, a diferència d'altres països on el creixement del nombre d'immigrants ha quedat estancat com per exemple Alemanya, Itàlia, França o el Regne Unit, el nombre d'estrangers progressa any rere any (Eurostat, 2006).

A més, hi ha dues tendències que fan pensar que aquest fenomen no és puntual. La primera fa referència a les característiques demogràfiques de la població estrangera que emigra al nostre país: la majoria són persones joves en edat reproductora (entre els 25 i els 44 anys), gràcies als quals la taxa de natalitat del nostre país augmenta. Per exemple, les últimes dades publicades per l'INE (2007), referents a l'any 2006, apuntaven que els naixements de mare estrangera ja suposaven un 16'46% del total de naixements a Espanya i sembla que aniran augmentant. La segona es relaciona amb els motius per emprendre el projecte migratori. Avui en dia, per una part important dels immigrants que arriben a Catalunya ja no primen exclusivament els motius econòmics com una de les principals atraccions del nostre país, sinó que el projecte migratori de moltes famílies estrangeres està directament en relació al desenvolupament de projectes vitals, en els quals es pretén millorar la qualitat de vida del present i també assegurar el futur de les criatures que vindran. D'aquí l'augment dels fenòmens de reagrupament familiar en els països receptors¹. Aquest fet té importants conseqüències respecte el tipus d'immigració que arriba al nostre país, que a l'actualitat es defineix per la seva enorme diversitat. Llavors, qualsevol intent per tractar la immigració a Catalunya com una població homogènia, sota l'etiqueta "immigrant pobre i analfabet" que es sol relacionar en els mitjans de comunicació amb situacions d'inseguretat ciutadana, és un error amb conseqüències nefastes per la integració social d'aquestes famílies.

¹ El diari Avui, del 16 de gener de 2007 senyalava que l'any passat van arribar a Barcelona fins a 31.611 immigrants degut als processos de reagrupament familiar i a causa del procés de regularització, la majoria dels quals eren famílies del Marroc i de l'Equador.

1. PRINCIPALS CARACTERÍSTIQUES DE LA POBLACIÓ ESTRANGERA

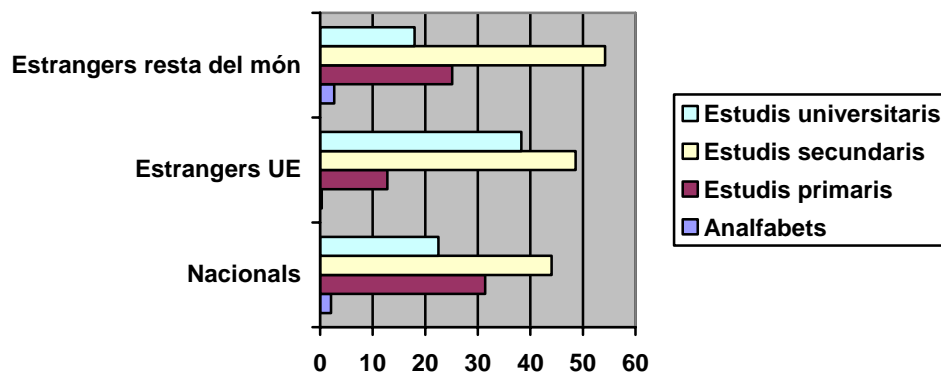
Un dels principals trets diferencials respecte èpoques anteriors, on la immigració europea tenia importants graus d'homogeneïtat (per exemple la població turca a Alemanya o els marroquins a França), és l'enorme diversitat que caracteritza la població estrangera actual. A Catalunya la població estrangera és diversa respecte els països de procedència, la llengua, el nivell educatiu, la religió i l'ètnia. En concret, a ciutats com Barcelona conviuen persones procedents dels 220 països que configuren el planeta, el qual posa de manifest l'enorme riquesa cultural i lingüística existent. Per continent de procedència, la majoria de la població estrangera de Catalunya arriba des del continent Americà (31,36%), especialment d'Amèrica del Sud, seguits dels que arriben d'Àfrica (30,97%), Europa (26,98%), i en menor mesura Àsia (10,62) i Oceania (0,3%).

Per nacionalitats, el col·lectiu més nombrós continua essent el procedent del Marroc (211.475 persones), seguit de la població llatinoamericana procedent de l'Equador (80.055), Colòmbia (41.682), Perú (33.682) i l'Argentina (22.896); i també dels estrangers procedents de països africans com Gàmbia (15.316) i el Senegal (11.582); els procedents de l'Europa de l'Est (109.767) i a més distància es situa la població xinesa (38.301) i paquistanesa (21.786).

En quan al nivell educatiu de les famílies estrangeres, es constata que en termes absoluts el 72,2% de la població immigrant no comunitària que arriba a Espanya té un nivell d'estudis més elevat que el de la població nacional (veure el gràfic I), si bé també cal apuntar que les famílies procedents de països en via de desenvolupament no parteixen de condicions tant favorables i són les que pateixen més els processos d'exclusió i marginalització. Així, a Catalunya podríem diferenciar a *grosso modo* entre dos tipus d'immigració: d'una banda la immigració econòmica, que va emigrar a principis dels 80 al nostre país buscant feina entre les possibilitats que oferia el mercat de treball espanyol del moment (agricultura, indústria, serveis, etc.) i que respon a un baix nivell educatiu i, de l'altra, una nova immigració que ha arribat els últims anys amb un bon nivell educatiu (en general més alt que la mitjana estatal) i que ve al nostre país amb expectatives de quedar-se i portar a terme el seu projecte de vida en el que s'inclouen també les seves criatures.

No obstant, independentment del nivell cultural i educatiu de les persones estrangeres, gairebé el 40% d'aquests col·lectius continuen ocupant els llocs de treball no qualificats a la nostra societat. Així, per exemple, les dades de l'INE (2006) mostraven com el 61,4% de les persones immigrants ocupava treballs temporals (majoritàriament en el sector de la construcció i els serveis) i el seu salari era fins a un 30% més baix que la mitja de les persones espanyoles.

GRÀFICA I
Nivell educatiu de la població espanyola. Any 2006.



Font: Oficina Econòmica del Presidente (2006).

A més de la diversitat de nacionalitats, el procés de recepció de la població immigrant en el territori català tampoc ha estat homogènia. El pes d'aquesta població s'ha distribuït de manera desigual per les quatre províncies i també dins cadascuna d'elles, de manera que existeixen importants diferències en quan a ritmes de creixement de la població estrangera i la seva distribució per les diferents localitats i comarques catalanes. Les últimes dades publicades per l'Institut d'Estadística de Catalunya mostren que la major part de les famílies d'origen estranger fixa la seva residència a la província de Barcelona (575.315 persones), seguit de les províncies de Girona (121.207), Tarragona (106.737) i Lleida (57.316), que ha estat la última a incorporar-se a aquest procés (IDESCAT, 2007).

Un gran volum d'aquesta població estrangera es concentra a les províncies de Girona i Barcelona, i especialment en els nuclis urbans, als cinturons industrials de les ciutats i a les zones agrícoles. Sembla doncs, que els estrangers marquen les seves preferències d'assentament en funció de percepció de demanda laboral que es necessita i, per això

s'aglutinen en aquells territoris on el creixement econòmic és més pròsper o a les zones on la demanda de mà d'obra pot encaixar millor amb el seu perfil laboral (agricultura, construcció i serveis). D'altra banda, la distribució als cinturons industrials i a les ciutats properes dels nuclis econòmics també pot respondre a l'accessibilitat dels preus de les vivendes.

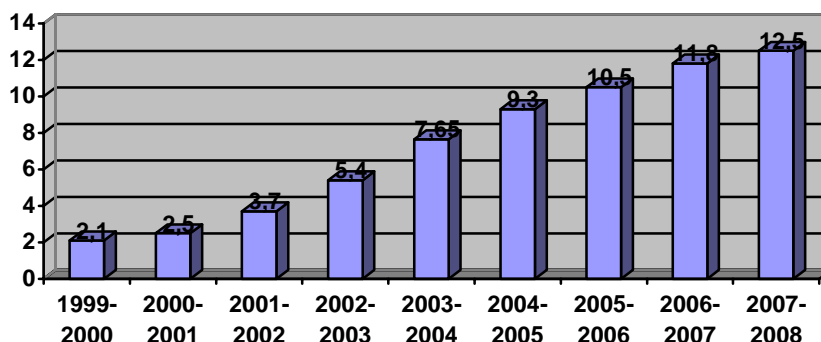
Aquesta distribució comporta situacions de contrast entre comarques, des de situacions on la presència de població estrangera és molt elevada, com per exemple a la comarca de l'Alt Empordà on la població estrangera suposa el 20% del total, o Barcelona i la seva àrea metropolitana, on es concentra el 25% de la població estrangera que viu a tot Catalunya; fins a comarques on la presència d'immigrants és gairebé inexistent, com en el cas d'algunes zones del Pirineu de Lleida (IDESCAT, 2007).

Finalment dir que la mobilitat de la població estrangera des de Catalunya cap a la resta d'Espanya és molt minsa, mentre que al contrari és molt més alta. Les migracions des del territori espanyol en direcció a les comarques de Catalunya suposaven l'any 2006 el 45% del total de les migracions internes i, dins les comarques catalanes també s'observen nombrosos canvis de residència a curta distància (entre municipis i comarques properes), que ja sumen 347.847 d'altres, una tendència de creixement similar a la de l'any anterior (IDESCAT, 2007).

2. L'ALUMNAT ESTRANGER AL SISTEMA EDUCATIU DE CATALUNYA

Com a conseqüència dels canvis sociodemogràfics esmentats anteriorment el sistema educatiu de Catalunya ha experimentat profundes transformacions. Un dels canvis més evidents a totes les aules és l'augment del nombre de criatures estrangeres escolaritzades, que ha dibuixat un nou mosaic de llengües i cultures dins les aules, guanyant en riquesa i diversitat. L'evolució del nombre d'alumnes d'origen estranger a l'ensenyament no universitari de Catalunya s'ha incrementat de forma exponencial al llarg dels anys, arribant als 133.000 estudiants en el curs 2007-2008, xifra que representa el 12,5% del total d'alumnes matriculats (Departament d'Educació, 2007). El nombre és encara més impactant si recordem que deu anys enrere l'alumnat estranger només representava menys del 2% del total de l'alumnat.

GRÀFICA II
Evolució del percentatge d'alumnat estranger a l'ensenyament no universitari de Catalunya. 1999-2008.



Font: Departament d'Educació (2007).

A més, cal recordar que aquestes dades no inclouen l'alumnat estranger que ha nascut a Catalunya, la qual cosa implica que el percentatge real d'alumnat immigrant escolaritzat al sistema no universitari de Catalunya és més alt del que apunten les estadístiques i creiem que es situa prop del 14% (Vila, Oller, Perera, Serra i Siqués, 2007).

Si bé l'augment del nombre de criatures estrangeres escolaritzades al sistema educatiu de Catalunya és un fenomen visible a tots els centres del territori, el seu repartiment ha estat desigual per les diferents etapes educatives. El curs 2006-2007 el major gruix de població estrangera escolaritzada a Catalunya es trobava a l'Educació Primària (13,83%), seguida a poca distància de l'Educació Secundària Obligatòria (13,54%) i molt per sota a l'Educació Infantil (8,37%) (Departament d'Educació, 2007).

TAULA II
Evolució del nombre d'alumnes estrangers matriculats a l'educació infantil, primària i secundària obligatòria. Catalunya. 1999-2007.

Curs	Educació Infantil			Educació Primària			ESO		
	Alumnat estranger	Total alumnes	% estranger	Alumnat estranger	Total alumnes	% estranger	Alumnat estranger	Total alumnes	% estranger
1999-2000	3.678	208.820	1,76	8.002	347.457	2,30	6.338	266.467	2,38
2000-2001	4.804	216.393	2,22	9.618	346.604	2,77	8.177	257.318	3,18
2001-2002	7.519	224.892	3,34	14.656	348.665	4,20	11.103	253.340	4,38
2002-2003	9.640	237.488	4,06	22.634	354.597	6,38	15.002	253.424	5,92
2003-2004	15.088	251.419	6,00	32.760	362.817	9,03	20.267	256.268	7,91
2004-2005	20.178	264.355	7,63	40.245	368.267	10,93	23.532	258.746	9,09
2005-2006	22.297	276.743	8,06	47.020	376.585	12,49	31.160	260.966	11,94
2006-2007	24.127	288.104	8,37	53.901	389.878	13,83	35.864	264.829	13,54

Font: Departament d'Educació (2007).

Com es pot observar, en el període 1999-2007, l'increment de l'alumnat estranger a Catalunya ha estat lleugerament més accelerat a l'educació primària que a l'ESO. En aquest temps, la representació de l'alumnat estranger a l'educació primària ha passat del 2,3% a gairebé el 14% actual.

És important constatar que tot i l'augment del nombre d'alumnes estrangers escolaritzats a l'ensenyament privat, la majoria d'ells (el 85,1%) està matriculat en centres de titularitat pública, mentre que la representació de l'alumnat autòcton entre les dues xarxes és més equilibrada, el qual posa de manifest la dualització del sistema educatiu.

TAULA III

Distribució de l'alumnat estranger a l'ensenyament no universitari de Catalunya segons la titularitat dels centres. Curs 2006-2007.

	Centres públics		Centres privats		Total
	Alumnes	Percentatge	Alumnes	Percentatge	
Tot l'alumnat	651.542	63,1%	381.761	36,9%	1.033.303
Alumnat estranger	103.528	85,1%	18.094	14,9%	121.622

Font: Departament d'Educació (2007).

Així, per exemple, l'alumnat estranger escolaritzat el curs 2006-2007 en els nivells d'ensenyament no universitari dels centres públics representava el 15,58% del percentatge sobre el total d'estudiants, mentre que a la privada només representava el 4,62% (Departament d'Educació, 2007).

Per nivells d'ensenyament no universitari, la xarxa pública aglutina el 86,7% del total d'alumnat estranger matriculat a l'Educació infantil, el 84,8% a l'Educació primària i una mica menys, el 82,7% a l'ESO (Departament d'Educació, 2007).

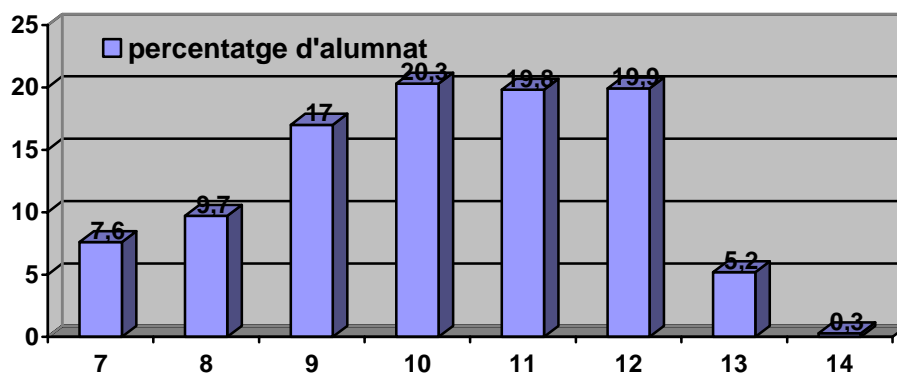
2.1. Alumnat estranger i edat d'incorporació a l'educació primària de Catalunya.

Una de les principals repercussions dels canvis demogràfics experimentats al llarg de la última dècada en el sistema educatiu de Catalunya és l'arribada d'alumnat estranger *d'incorporació tardana*. Aquest alumnat sol arribar al nostre país a conseqüència dels fenòmens de reagrupament familiar i s'incorpora en qualsevol moment del curs escolar,

generalment al llarg de l'any, el qual comporta situacions noves pel professorat que ha d'atendre les necessitats educatives i lingüístiques d'aquest alumnat tan divers i que té nivells diferents respecte el domini de la llengua vehicular de l'ensenyament.

El gràfic III mostra la distribució de l'alumnat estranger d'incorporació tardana a les aules d'acollida de l'educació primària de Catalunya.

GRÀFICA III
Distribució per edats de l'alumnat de les aules d'acollida. Educació Primària.
Curs 2005-2006.



Font: Vila, Perera, Serra i Siqués (2007).

La majoria de l'alumnat que s'incorpora de manera tardana té entre 9 i 12 anys, el qual significa que la majoria d'ells ha estat escolaritzat de manera regular en els seus països d'origen. Gairebé el 80% d'aquest alumnat s'escolaritza al Cicle Mitjà i al Cicle Superior de primària. Hi ha una part petita d'alumnat (5'5%) que per edat hauria d'estar a l'Educació Secundària Obligatoria i, finalment, el Cicle Inicial, concentra únicament un 17'3% d'aquest alumnat.

Aquesta realitat fa que en una mateixa aula convisin alumnes amb diferents nivells de domini de la llengua de l'escola en funció del seu moment d'incorporació al sistema educatiu de Catalunya: des de l'alumnat que s'escolaritza a l'inici de primària i pot començar l'ensenyament de la lecto-escritura en català, fins el que arriba en els últims cursos de primària i ja té consolidades aquestes habilitats en la primera llengua, però desconeix com traslladar-les al català. Es constata, doncs, que l'alumnat d'origen estranger s'incorpora al nostre sistema educatiu amb edats i amb un bagatge escolar i social molt divers.

2.2. Alumnat estranger i país de procedència.

En quan al país de procedència s'han identificat més de 100 nacionalitats de l'alumnat estranger a les aules catalanes, el qual posa de manifest la gran diversitat existent. Els col·lectius més nombrosos en xifres absolutes a l'ensenyament no universitari són els procedents del Marroc i de l'Amèrica Central i del Sud, tal i com mostra la taula següent:

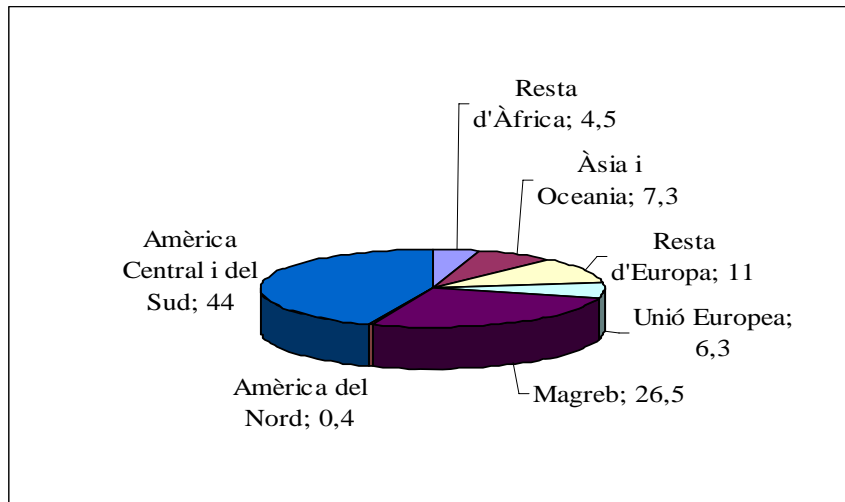
TAULA IV
Distribució de l'alumnat estranger a l'educació no obligatòria per país de procedència.
Catalunya. Curs 2006-2007.

	E. Infantil	E. Primària	ESO	Total alumnat estranger	% alumnat estranger
Unió Europea	1.928	3.128	1.973	7.029	6,17
Resta Europa	2.682	5.608	3.392	12.252	10,76
Magreb	8.066	14.677	8.351	31.094	27,30
Resta d'Àfrica	1.975	2.526	1.067	5.568	4,89
Amèrica Nord	130	173	102	405	0,36
Amèrica Central i del Sud	7.603	24.103	17.360	49.066	43,08
Àsia i Oceania	1.743	3.686	3.049	8.478	7,44
Total estrangers	24.127	53.901	35.864	113.892	

Font: Departament d'Educació (2007).

Les dades corresponents al curs 2006-2007 mostren que gairebé la meitat de l'alumnat estranger arriba d'Amèrica Central i del Sud (el 44%), seguits per aquells procedents dels països del Magreb, d'on vénen el 26,5% dels estudiants. A continuació se situen els alumnes arribats dels països de l'Europa no comunitària (11%), seguits dels originaris d'Àsia i Oceania (7,3%) i els de la Unió Europea (6,3%). Les procedències amb menys alumnat estranger són els de la resta d'Àfrica (4,5%) i de l'Amèrica del Nord (0,4%) (Departament d'Educació, 2007).

GRÀFICA IV
Percentatge d'alumnat estranger al sistema no universitari i origen geogràfic.
Catalunya. Curs 2006-2007.



Font: Departament d'Educació (2007).

No obstant, si ens fixem en la representació de cada país en relació a les tres etapes educatives, apareixen algunes diferències. Així, a l'educació infantil s'observa un increment substancial en el nombre d'alumnat procedent del continent africà, que arriba al 8% en comparació a les altres dues etapes (a primària és del 4,7% i a secundària baixa fins al 2,97%) i d'alumnat procedent del Marroc (que arriba al 33%). En el cas de l'alumnat llatinoamericà passa el contrari, i els majors increments es donen a mesura que arribem a l'educació secundària obligatòria (a la ESO és del 48,4%, a primària del 44,75 i a l'educació infantil baixa fins el 31,5%). La resta de nacionalitats es mantenen força constants en relació al percentatge global a les tres etapes educatives, a excepció de l'alumnat procedent del continent Europeu, que és lleugerament superior a l'educació infantil, i l'alumnat asiàtic, que augmenta a l'etapa secundària. Aquestes variacions responen als diferents moments de recepció de cada col·lectiu d'estrangers.

La Taula V mostra la distribució de l'alumnat estranger a l'ensenyament no universitari de Catalunya ordenats per nombre i país de procedència.

TAULA V
Principals procedències de l'alumnat estranger matriculat a Catalunya.
Curs 2006-2007.

Marroc	29561
Equador	14073
Romania	6329
Bolívia	5962
Colòmbia	5806
Argentina	5159
Xina	3788
Perú	3371
Gambia	2720
República Dominicana	2502
Uruguai	2491
Paquistan	1933
Xile	1931
Brasil	1847
Rússia	1519
Regne Unit	1102
Veneçuela	981
Bulgària	931
Índia	926
Senegal	924
Hondures	899
França	855
Alemanya	737
Filipines	704
Portugal	639
Cuba	613
Argèlia	608
Polònia	599
Paraguai	531

Font: Departament d'Educació (2007).

Per països d'origen, l'alumnat estranger més nombrós (i antic en el nostre sistema educatiu) és el procedent de Marroc. Al curs 2006-07 es van comptabilitzar fins a 29.561 matrícules d'infants marroquins, poc més d'una quarta part del total d'alumnat estranger (27%). No obstant, tot i que el nombre d'escolars procedents del Magreb continua creixent en nombres absoluts, en els darrers cursos ha perdut pes sobre el conjunt d'alumnat estranger a causa de l'arribada d'infants procedents d'Amèrica Central i del Sud (especialment de l'Equador, Bolívia, Colòmbia i Argentina) i de l'Europa de l'Est, concretament de Romania. Aquests dos col·lectius escolars són els que més han crescut en els darrers cinc anys (Departament d'Educació, 2007).

2.3. Alumnat estranger i llengües d'origen.

Aquesta diversitat de nacionalitats ha comportat un increment espectacular de les llengües presents a l'escola. En referència a les llengües diferents al català parlades per l'alumnat estranger escolaritzat a l'educació primària que es va atendre a les aules d'acollida durant el curs 2005/2006 – un total de 10.043 alumnes- es comptabilitzaven més de 59 llengües. La llengua més parlada i amb molta diferència de la resta és el castellà (4.246 alumnes llatinoamericans que representen el 44,1% del total), seguida de l'àrab (1.882 alumnes, un 19,5% del total), el xinès (699 alumnes, un 7,3%) i el romanès (621 alumnes, que representen el 6,4%), l'amazic (390 alumnes, un 4% del total), l'urdú (302 alumnes, el 3,1%), el portuguès (284 alumnes, el 2,9%), el panjabi (183 alumnes, l'1,9% total) i el rus (156 alumnes, que representen un 1,6%), la qual cosa coincideix amb els principals països d'origen majoritaris de l'alumnat (Vila, Perera, Serra i Siqués, 2007).

Any rere any augmenta el nombre d'alumnat escolaritzat al nostre sistema educatiu amb una llengua pròpia diferent a les que utilitza l'escola per a vehicular els aprenentatges. Per això cada vegada és més normal trobar aules on conviuen entre 4 i 6 llengües diferents al català, el qual presenta dificultats afegides pel treball dels mestres ja que tot l'alumnat estranger que s'incorpora a Catalunya es troba en una situació de canvi de llengua de la llar a l'escola, i requereixen d'una didàctica específica perquè comporti el desenvolupament d'habilitats lingüístiques i cognitives per fer front a les demandes escolars (Vila i Siqués, 2006).

2.4. La distribució de l'alumnat estranger pel territori català.

Finalment, dir que a part de la diversitat que caracteritza l'alumnat que arriba a Catalunya, l'altra característica que el defineix és la seva elevada mobilitat dins el territori català. Així, és habitual que aquest alumnat canviï de residència al llarg del curs escolar i, per tant, d'escola, el qual comporta alguns fenòmens associats a la incorporació tardana com les concentracions d'alumnat nouvingut en determinades escoles a causa de la "matrícula viva", és a dir, les places vacants que deixen els nens estrangers a les aules són ocupades per alumnat estranger acabat d'arribar. Els efectes d'aquesta situació fan que en determinades zones apareguin concentracions escolars

amb un elevat percentatge d'alumnat estranger que no es correspon amb la seva representació real en el territori, les anomenades *concentracions escolars artificials* (Carbonell, 2004), amb les conseqüències negatives associades per a la pràctica educativa del professorat que ha d'atendre aquest alumnat.

Les següents taules mostren la distribució de l'alumnat estranger pel territori català, les seves comarques i municipis:

TAULA VI
Relació de les deu comarques de Catalunya amb més alumnes estrangers.
Curs 2006-2007.

Comarques	Alumnat estranger
Barcelonès	36.648
Vallès Occidental	11.634
Baix Llobregat	9.833
Maresme	6.160
Vallès Occidental	5.397
Tarragonès	4.591
Gironès	4.496
Baix Camp	4.148
Alt Empordà	3.728
Segrià	3.485

Font: Departament d'Educació (2007).

El major percentatge d'alumnat estranger no universitari es concentra a la província de Barcelona, especialment a l'àrea metropolitana i al Vallès. El Tarragonès i el Gironès aglutinen un nombre similar d'alumnes estrangers, mentre que les comarques de Lleida tenen una menor presència d'aquest alumnat. No obstant, la dispersió és gran dins de cada comarca, com es pot veure a continuació:

TAULA VII
Comarques amb més del 15% d'alumnat estranger.
Catalunya. Curs 2006-2007.

Comarques	% Alumnat estranger
Urgell	15,0
Noguera	15,1
Gironès	15,3
Selva	15,7
Pla d'Urgell	15,7
Baix Penedès	15,7

Pla de l'Estany	15,8
Montsià	16,4
Alt Urgell	16,5
Garrotxa	16,9
Cerdanya	18,4
Baix Empordà	18,8
Alt Empordà	21,3
Segarra	21,5
CATALUNYA	11,8

Font: Departament d'Educació (2007).

L'alumnat estranger es reparteix de manera desigual i irregular en funció de les comarques i els municipis de Catalunya: així, mentre que en algunes comarques el percentatge d'alumnat estranger no arriba al 5%, en altres punts com l'Empordà i la Segarra superen el 21% del total d'alumnes de la comarca. En tot cas, la presència d'alumnes estrangers és molt més important a la província de Girona i Barcelona que a la resta del territori.

La situació en els municipis també és molt variada i existeixen importants diferències en quan a ritmes de creixement de la població estrangera en relació a la seva distribució per les localitats catalanes. Així, bona part de l'alumnat estranger de Barcelona es concentra en el centre de la ciutat i el seu cinturó (Santa Coloma de Gramenet, Badalona, l'Hospitalet de Llobregat). Llavors per exemple, ens trobem situacions com la del districte de Ciutat Vella de Barcelona, on molts centres sobrepassen el 30% d'alumnat nouvingut. A la província de Girona, poblacions com Lloret de Mar, Olot i Figueres aglutinen bona part de l'alumnat estranger. En el cas de la província de Tarragona, els alumnes estrangers es concentren a Reus i a Tarragona ciutat, i pel que fa a Lleida, el major nombre es troba a la capital.

TAULA VIII

Municipis amb més de 1.000 alumnes estrangers. Catalunya. Curs 2006-2007.

Municipi	Comarca	Alumnes estrangers	% sobre el total d'alumnes
Barcelona	Barcelonès	23.037	10,6
L'Hospitalet de Ll.	Barcelonès	6.634	21,2
Badalona	Barcelonès	3.849	11,8
Terrassa	Vallès Occidental	3.577	12,0
Sabadell	Vallès Occidental	2.991	9,1
Sta. Coloma de G.	Barcelonès	2.858	20,5

Reus	Baix Camp	2.756	15,2
Lleida	Segrià	2.739	11,5
Mataró	Maresme	2.713	14,0
Tarragona	Tarragonès	2.684	11,0
Girona	Gironès	2.110	11,1
Salt	Gironès	1.686	42,9
Manresa	Bages	1.664	14,3
Cornellà de Ll.	Baix Llobregat	1.662	16,4
Figueres	Alt Empordà	1.501	19,5
Granollers	Vallès Oriental	1.375	12,0
Rubí	Vallès Occidental	1.363	14,3
Vic	Osona	1.318	16,9
Lloret de Mar	Selva	1.108	26,8
Olot	Garrotxa	1.090	18,5
Castelldefels	Baix Llobregat	1.058	15,2
Sant Cugat del V.	Vallès Occidental	1.003	6,5

Font: Departament d'Educació (2007).

Més puntuals són els casos de municipis on el percentatge d'alumnat estranger representa més del 40% del total d'alumnes, com en el cas de Salt i Cadaqués, o Castelló d'Empúries amb un 38%, que són les poblacions amb més immigrants escolaritzats de tota Catalunya.

La taula IX mostra els municipis amb major presència d'alumnat estranger.

TAULA IX

Relació de municipis amb major presència d'alumnat estranger sobre el total d'alumnes (més del 25% i més de 100 alumnes estrangers). Catalunya. Curs 2006-2007.

Municipi	Comarca	Alumnes estrangers	% sobre el total d'alumnes
Salt	Gironès	1.686	42,9
Lloret de Mar	Selva	1.108	26,8
Manlleu	Osona	872	25,0
Roses	Alt Empordà	801	25,5
Castelló d'Empúries	Alt Empordà	552	37,9
Canovelles	Vallès Oriental	470	27,9
Guissona	Segarra	301	29,4
Castell i Platja d'Aro	Baix Empordà	281	28,1
L'Escala	Montsià	274	26,2
Ulldecona	Alt Empordà	239	29,0
Cadaqués	Alt Empordà	144	42,2
Artesa de Segre	Noguera	136	25,7
La Jonquera	Alt Empordà	124	27,3
El Perelló	Baix Ebre	115	31,9

Font: Departament d'Educació (2007).

Sembla evident que la distribució de l'alumnat estranger en les comarques i els municipis varia substancialment d'un lloc a l'altre, tant en la presència i en el nombre d'efectius estrangers com en la nacionalitat. Així, a Catalunya, ens trobem amb un mosaic de nacionalitats molt diversa i diferent en funció de cada província: per exemple, observem que dins la província de Barcelona es concentra bona part de l'alumnat llatinoamericà, xinès i paquistanès del territori català, mentre que a Girona destaca el col·lectiu d'alumnes procedents dels països de la resta d'Àfrica i del Magreb, a Tarragona es troba el major gruix d'alumnat procedent de l'antiga Europa de l'Est, i a Lleida el major col·lectiu és el marroquí.

Fins aquí s'han donat a conèixer algunes dades per entendre la situació d'escolarització de la infància estrangera en el sistema educatiu de Catalunya, especialment a l'educació Primària. No obstant, les dades presentades no són capaces de reflectir la complexa realitat dins de les comarques i els municipis que les conformen, però sí que donen compte d'algunes de les tendències demogràfiques que són rellevants per entendre les característiques de l'alumnat estranger que tenim a les nostres aules i veure com s'han anat modificant al llarg dels anys.

CAPÍTOL II.

IMMIGRACIÓ I CONEIXEMENT DE LA LLENGUA DE L'ESCOLA

INTRODUCCIÓ

L'arribada de criatures estrangeres al sistema educatiu de Catalunya al llarg de la última dècada ha transformat la realitat quotidiana de les aules catalanes, posant de relleu la necessitat d'ajustar les característiques del nostre sistema educatiu a la diversitat lingüística, cultural i social que caracteritza l'alumnat estranger, especialment quan es vol garantir per aquests infants les mateixes finalitats educatives que té la resta de criatures. Els principals reptes apareixen en relació a les característiques distintives de l'alumnat estranger que recentment arriba al nostre país, i fan referència a l'augment de l'heterogeneïtat lingüística i al fenomen de la incorporació tardana.

En concret, aquestes dues característiques han comportat l'aparició de situacions educatives fins ara desconegudes. Si tenim present que tota la infància estrangera s'escolaritza en català, en programes de canvi de la llengua de la llar a l'escola, una de les principals prioritats per a l'avenç escolar d'aquestes criatures resideix en el desenvolupament d'habilitats lingüístiques en català que els permeti seguir el currículum escolar amb normalitat. En definitiva, l'objectiu és fer de les llengües un instrument d'adquisició de nous aprenentatges i de coneixement, en un context on el plurilingüisme és una de les finalitats, especialment per l'alumnat d'origen estranger, que ja té altres llengües diferents a les que utilitza l'escola per a vehicular els continguts

(Consell d'Europa, 2001). En aquest sentit, el problema central que ha d'afrontar l'escola des del punt de vista lingüístic consisteix en desenvolupar recursos pràctics i organitzatius per donar una resposta adequada, no a la diversitat lingüística en origen de l'alumnat, sinó a la seva diversitat respecte al coneixement de la llengua de l'escola (Vila, 2006).

No obstant, la situació d'escolarització de la infància estrangera presenta una sèrie de característiques distintives respecte les situacions educatives que s'havien plantejat al llarg dels anys 80 i 90 al nostre país, a través dels programes d'immersió lingüística. De fet, l'etiqueta "*nova immersió*", impulsada recentment des del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya dona fe de la importància d'aquesta qüestió. Així, cada vegada és més usual veure aules on conviuen més de 5 llengües diferents i, dins d'aquestes, trobar alumnat autòcton i alumnat estranger escolaritzats des dels tres anys juntament amb una part d'alumnat que va entrar a l'escola al llarg del parvulari i una altra part que ho va fer al llarg de l'ensenyament primari i, si encara hi ha lloc al centre, pot arribar alumnat nouvingut que no sap gens de català en qualsevol moment del curs escolar (Vila, Siqués i Roig, 2006).

La discussió té un interès especial a Catalunya ja que el sistema educatiu està organitzat de forma bilingüe, de manera que s'espera que una vegada finalitzada l'escolarització obligatòria, tot l'alumnat –independentment del seu origen lingüístic, social i cultural– tingui un bon domini de les dues llengües oficials (el català i el castellà) i d'una llengua estrangera (l'anglès). I això per a la infància estrangera, significa la incorporació d'una quarta o cinquena llengua en el seu repertori lingüístic, ja que molts d'ells arriben dels seus països d'origen essent bilingües o multilingües. La preocupació actual de les Administracions és com fer possible el manteniment de la llengua i cultura catalanes en un món globalitzat i concretament, com ha d'encarar els reptes que comporta l'augment de la diversitat lingüística, social i cultural de l'alumnat en el nostre sistema educatiu per poder garantir la igualtat d'oportunitats i la cohesió social (Departament d'Educació, 2004).

Com sabem, les bases del sistema educatiu de Catalunya no estan pensades per a respondre a aquesta situació, sinó que s'organitzen per atendre la diversitat lingüística en origen de l'alumnat nacional castellanoparlant i catalanoparlant, i aquest fenomen fa

trontollar algunes de les qüestions que aparentment teníem resoltes sobre les relacions entre llengua i escola (Serra i Vila, 2005). Durant molt temps, els problemes lingüístics escolars s'han referit a l'existència de dues llengües, el català i el castellà. Les qüestions que es plantejaven tenien a veure amb quines eren les propostes didàctiques més adients, quin era el millor moment per introduir la llengua estrangera, quins models de l'educació bilingüe es mostraven més eficaços, i semblants. Avui en dia, gràcies als coneixements de l'educació bilingüe, sabem que el fet d'aprendre més d'una llengua des de l'escola no representa un problema infranquejable per a les criatures, sempre que es faci bé (Lambert i Tucker, 1972; Siguan i Mackey, 1986; Swain i Lapkin, 1982; Cummins, 1976, 1979a, 1981a, 1986). Per aquest motiu, els programes d'immersió lingüística han constituït i constitueixen la principal forma perquè l'alumnat de parla no catalana aprengui una nova llengua –el català– sense que el seu procés d'aprenentatge comporti limitacions en el desenvolupament de la llengua pròpia ni en el seu rendiment acadèmic (Vila, 1995, 2004).

L'èxit de la immersió a Catalunya ha estat notable (Arnau i al., 1992, 1996; Bel, 1991; Bel i al., 1992, 1993, 1994; Boixaderas i al., 1992; Guash i al., 1992; Ribas, 1993) i, per això, s'ha utilitzat com a argument per justificar la política lingüística que es segueix amb l'alumnat d'origen estranger. Així, es defensa que de la mateixa manera que la immersió ha tingut èxit a l'hora d'ensenyar el català a l'alumnat de parla castellana, també pot tenir-ne per atendre l'alumnat que té una llengua pròpia diferent de la llengua de l'escola. D'una banda es sol pensar que l'escolarització de les criatures estrangeres als primers nivells del sistema educatiu garanteix –per sí mateixa– l'aprenentatge de la llengua catalana i que aquestes criatures es poden incorporar sense problemes a les activitats escolars². I, de l'altra, es creu que les criatures hispanes com que tenen el castellà com a llengua pròpia poden rebre un tractament lingüístic equiparable al que reben les criatures de parla castellana nascudes a Catalunya.

Per això el major èmfasi de l'Administració s'ha posat en el tractament de l'alumnat d'incorporació tardana, intentant adequar les condicions organitzatives dels centres escolars per tal de poder gestionar la diversitat de nivells respecte el coneixement de la

² De fet, l'escolarització dels infants a l'etapa d'educació Infantil és, en sí mateixa, un factor de compensació preventiva de les desigualtats socials, tal i com posa de manifest el *Decret 299/1996 d'ordenació de les Accions Dirigides a la Compensació de Desigualtats en Educació* del sistema educatiu de Catalunya.

llengua catalana, fruit a la gran mobilitat de l'alumnat estranger. En aquest sentit, s'han disposat un seguit de mesures d'atenció lingüística (recollides en el Pla d'acollida i el Projecte lingüístic de centre), com les aules d'acollida (Departament d'Educació, 2004) adreçades a l'alumnat estranger major de 9-10 anys que s'incorpora al sistema educatiu de Catalunya desconeixent de la llengua vehicular d'ensenyament, per tal que -abans d'incorporar-se a les activitats de l'aula ordinària- s'impliquin en un procés d'aprenentatge de la llengua catalana, que es vol que sigui el més curt possible.

Tot i els esforços invertits, però, les avaluacions escolars i les dades procedents de la recerca empírica mostren que els resultats escolars de la infància i l'adolescència estrangera són significativament més baixos que la dels seus companys nacionals. En aquest sentit, una de les principals preocupacions que emergeix del debat educatiu actual és conèixer fins a quin punt les institucions educatives donen resposta i acullen la diversitat existent (Tedesco, 2004; Vila, 2006), de manera que s'ha invertit un gran esforç en posar en funcionament mecanismes diversos per avaluar la seva adequació, tant a nivell nacional com a l'àmbit internacional. No obstant, no hi ha acord sobre l'explicació dels resultats, i mentre alguns estudis emfatitzen el pes dels factors socioculturals altres, en canvi, accentuen -entre altres factors- la manca de domini de la llengua de l'escola per explicar aquestes diferències.

Aquest capítol pretén abordar aquestes qüestions, tot revisant les tres fonts principals de dades que ens permeten conèixer la relació existent entre immigració i coneixement de la llengua de l'escola: en primer lloc es revisen les avaluacions estandarditzades sobre el sistema educatiu a l'educació primària; en segon lloc, es presenten dades procedents d'investigacions sobre el rendiment escolar i, finalment, es mostren diferents investigacions que intenten clarificar quins són els factors implicats en el procés d'adquisició de la llengua de l'escola de l'alumnat estranger.

1. DADES PROVINENTS DE LES AVALUACIONS ESTANDARDITZADES DE L'ESTAT

A Catalunya, les dades sobre el coneixement de català i castellà dels escolars (tant nacionals com d'origen estranger) procedeixen fonamentalment de dues fonts: d'una banda, els estudis internacionals, estatals i nacionals realitzats sobre el desenvolupament

de competències bàsiques, entre elles les lingüístiques, i de l'altra, de les recerques científiques que intenten aprofundir en el coneixement de la llengua catalana i de llengua castellana en diferents mostres d'alumnat. Com que les dades sobre les competències bàsiques de l'alumnat publicades pel Departament d'Educació de la Generalitat no diferencien els resultats de l'alumnat autòcton i estranger, s'ha optat per presentar els dos únics estudis que ens aporten dades sobre el rendiment escolar de l'alumnat estranger escolaritzat a l'educació primària: l'estudi de l'INECSE (2005) i el PIRLS 2006 (MEC, 2007).

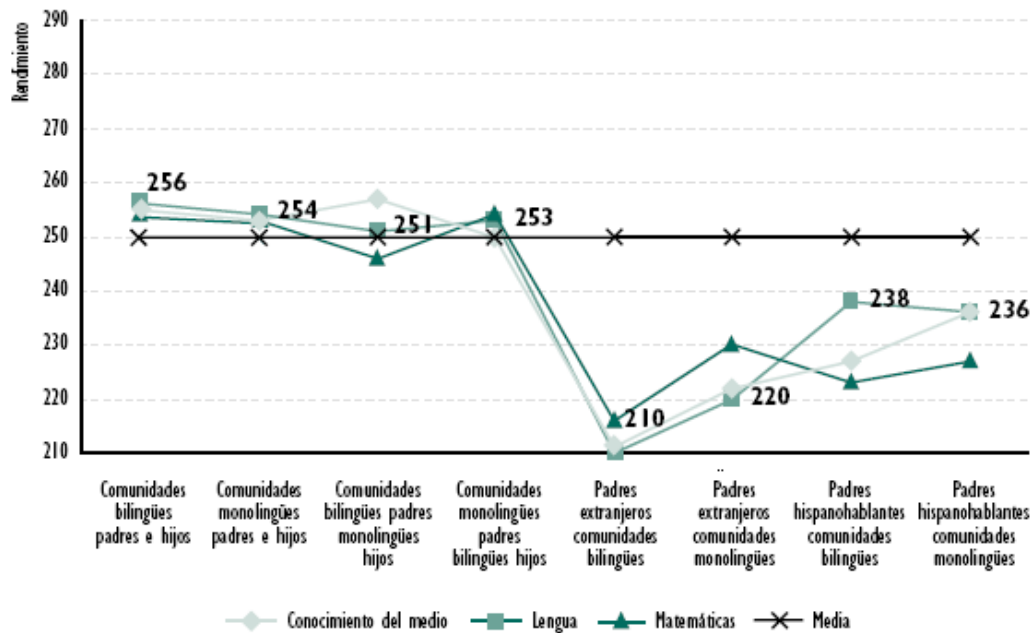
L'Institut Nacional d'Avaluació de la Qualitat del Sistema Educatiu (INECSE, 2005) va realitzar un estudi el 2003 per avaluar els resultats sobre les competències bàsiques en matemàtiques, llengua castellana i coneixement del medi de tot l'alumnat espanyol al finalitzar sisè de primària. Els resultats en llengua castellana posaven de manifest que un 47% de l'alumnat avaluat no assolía els nivells mitjans de rendiment en comprensió i expressió escrita (fixats en una puntuació de 250) i, per tant, tenia problemes per a realitzar inferències a partir d'una frase, per a extreure la idea principal d'un text descriptiu, per a comprendre literalment detalls de les descripcions en textos o per conèixer el significat de frases fetes. A més, també destacava que en el 16% dels casos avaluats els resultats en llengua castellana de l'alumnat eren dolents o molt dolents. En les altres àrees curriculars avaluades s'obtenien uns resultats similars.

Una de les peculiaritats de l'estudi esmentat és que la mostra incloïa alumnat procedent de totes les comunitats autònomes i separava l'alumnat nascut a l'Estat de l'alumnat d'origen estranger, tot i que aquest només representava el 5% del total. El col·lectiu d'estrangers més nombrós (60%) era alumnat llatinoamericà, seguit pel 27% procedent del continent europeu, i en menor mesura africans (8%), asiàtics (2%) i altres (3%).

La gràfica V mostra la distribució dels resultats de l'alumnat en funció de la situació lingüística de la família i les característiques de la comunitat autònoma avaluada:

GRÀFICA V

Diferències en el rendiment en llengua castellana, matemàtiques i coneixement del medi en funció de la situació lingüística de la família. Espanya. Curs 2002-2003.



Font original: INECSE (2005).

Com es pot observar, apareixen diferències importants en els resultats en funció de la situació lingüística familiar i de l'entorn social, amb un clara diferència a favor de l'alumnat nacional. Tots els resultats de l'alumnat estranger es situen per sota la competència mitjana. A més, les dades de l'estudi mostren que els pitjors resultats els obtenen els alumnes fills de pares estrangers de parla no hispana que viuen en comunitats bilingües com Galícia, Catalunya o el País Basc³, amb un rendiment mitjà en totes les matèries 40 punts per sota la mitja.

Els resultats generals també indicaven que inclús després de controlar el nivell educatiu de les famílies, més del 50% de l'alumnat escolaritzat a l'escola pública en el territori espanyol presentava puntuacions per sota la mitja en comprensió lectora i expressió escrita en llengua castellana, el qual és un indicador de les limitacions en la competència lingüística de tot l'alumnat, especialment el d'origen estranger.

El segon estudi que presentem és el PIRLS 2006 (MEC, 2007), l'Estudi Internacional de Progrés en Comprensió Lectora, en el qual va participar Espanya (juntament amb altres

³ S'ha de tenir en compte que a Galícia i al País Basc pràcticament no hi ha immigrants i, per tant, aquests resultats afecten sobretot a Catalunya.

39 països) i que avalua la competència lectora de l'alumnat al finalitzar el quart curs de l'Educació Primària de manera regular cada 5 anys. L'avaluació de la competència lectora⁴ inclou tant aspectes referents als processos de comprensió lectora, com també els objectius de la lectura i les conductes dels alumnes davant la tasca. La mitjana de les puntuacions s'estableix als 500 punts, amb una desviació de 100 punts, que s'organitzen en quatre nivells de rendiment en la competència lectora: el nivell baix (entre 400 i 475 punts), el nivell mitjà (de 475 a 550 punts), el nivell alt (de 550 a 625 punts) i el nivell avançat (més de 625 punts). A diferència de l'estudi PISA que també avalua habilitats lectores, l'èmfasi particular es fa sobre la incidència dels factors familiars i escolars que faciliten l'adquisició d'aquesta competència per part dels nens i nenes.

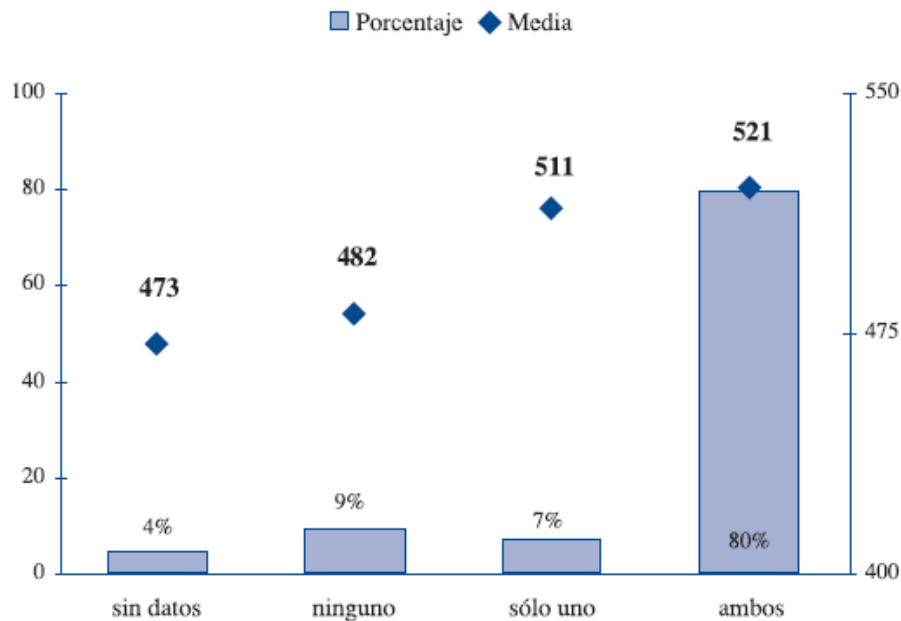
La mostra espanyola es va realitzar a 152 centres d'educació primària i van participar 4.360 alumnes de quart curs. Els materials de les proves van ser traduïts i aplicats en les cinc llengües oficials d'Espanya en funció de les comunitats autònomes avaluades. Els resultats generals obtinguts per l'alumnat van ser de 513 punts, el qual indica que l'alumnat espanyol té un nivell de competència lectora mitjà, que els permet identificar en els textos literaris esdeveniments centrals, la seqüència de la narració i els detalls rellevants del relat, fer inferències directes sobre els trets, sentiments o motius dels personatges, començar a fer connexions entre parts del text, i en el cas dels textos informatius localitzar i treure una o dos informacions del text, fer inferències directes sobre alguna part del text i utilitzar els organitzadors (epígrafs, requadres i il·lustracions) per a localitzar parts del text. No obstant, és important comentar que el 28% de l'alumnat de la mostra espanyola té un baix nivell de comprensió lectora i, en concret, el sistema educatiu espanyol deixa enrere un 6% dels estudiants, que no arriba al rendiment mínim (establert en els 400 punts), mentre que un altre 22% no arriba a assolir el nivell mitjà de competència.

Els resultats de l'informe també mostren diferències en el rendiment de l'alumnat en comprensió lectora en funció del context sociocultural de la família, el nivell educatiu i l'accés a llibres a la llar, de manera que incrementen els resultats a mesura que aquestes tres condicions són més favorables.

⁴ La competència lectora dels alumnes de quart de primària es defineix al PIRLS com *“l'habilitat per a comprendre i utilitzar les formes lingüístiques requerides per la societat i/o valorades per l'individu. Els lectors de curta edat són capaços de construir significats a partir d'una gran varietat de textos. Llegeixen per aprendre, per participar en comunitats de lectors i com a goig personal”* (MEC, 2007:110).

Respecte l'origen de l'alumnat de la mostra i les seves famílies, igual que passava a les dades de l'INECSE (2005), els alumnes amb pares d'origen espanyol tenen millors resultats que els fills de pares d'estrangers. La gràfica VI mostra les diferències en el rendiment en funció de si un o els dos pares han nascut a Espanya o no:

GRÀFICA VI
Nivell de rendiment en comprensió lectora de l'alumnat de quart de primària en funció del lloc de naixement dels pares. Espanya. Curs 2005-2006.

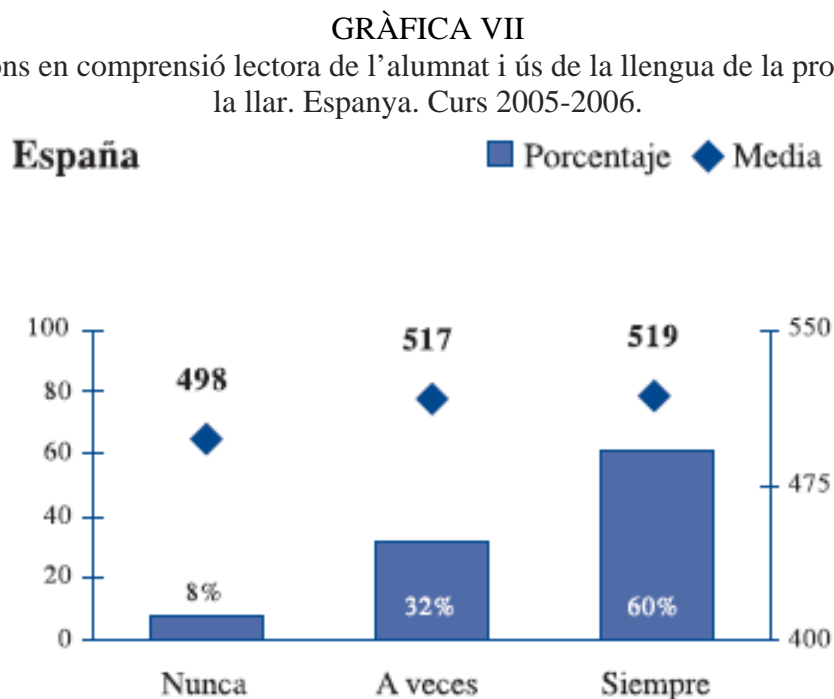


Font original: MEC (2007).

Tot i que la proporció de pares d'alumnes estrangers representava només el 16% del total de la mostra estudiada, s'observa que l'alumnat que té menor competència lectora coincideix amb el que té els dos pares estrangers (fins a 39 punts menys que la mitja nacional). En canvi, les diferències entre els resultats de l'alumnat nacional i estranger es redueixen fins als 10 punts quan un dels pares és de nacionalitat espanyola.

Aquesta dada coincideix amb un dels factors que l'estudi relaciona amb el rendiment lector: la familiaritat amb la llengua de la prova, és a dir, si la llengua que utilitza l'escola per a vehicular els continguts de l'ensenyament coincideix amb la llengua utilitzada a la llar. Es distingeixen tres situacions diferents: que la llengua utilitzada a la prova s'utilitzi a la llar sempre, de vegades o mai. En aquest cas, l'ús familiar de la llengua de la prova a la llar, encara que sigui ocasionalment, millora el rendiment lector de l'alumne. En canvi, quan la llengua d'instrucció no coincideix amb la llengua

familiar, que és el cas de la majoria de famílies d'origen estranger a Catalunya, les puntuacions són inferiors tal i com mostra la següent gràfica:



Font original: MEC (2007).

Els pitjors resultats en comprensió lectora (498 punts) els obté l'alumnat que no utilitza mai la llengua vehicular de l'ensenyament a la llar, que coincideix amb l'alumnat que té els dos pares d'origen estranger. El cas de l'alumnat hispà i del 7% d'alumnat estranger de la mostra amb un dels pares nascut a Espanya es pot situar en qualsevol de les altres dos categories.

En definitiva, sembla que a l'educació primària, l'escola té dificultats per promoure un bon coneixement de la llengua d'instrucció a tot l'alumnat independentment del seu origen i llengua, el qual posa de manifest que l'alumnat estranger s'escolaritza al nostre país amb importants desigualtats educatives especialment en referència al domini de la llengua de l'escola. A més, si tenim presents les dades aportades en els informes PISA (OCDE, 2006), la situació no millora a mesura que aquest alumnat passa més temps al nostre sistema educatiu, sinó que a més, a secundària, la diferència de resultats entre nacionals i estrangers encara és més evident. Per exemple, les avaluacions PISA de l'any 2003 mostraven que a Catalunya gairebé el 50% de l'alumnat nouvingut no assolía els criteris de referència estatals en les quatre proves (matemàtiques, comprensió

lectora, ciències i resolució de problemes) i que l'àrea més afectada era la comprensió lectora, on s'observaven diferències de gairebé 100 punts entre els resultats de l'alumnat nacional i estranger (Ferrer, Ferrer i Castel, 2006).

No obstant, aquesta no és una situació exclusiva del nostre país, sinó que afecta la majoria de països occidentals, que intenten buscar la millor fórmula per ajustar la qualitat dels seus sistemes educatius als canvis demogràfics i socials actuals, lluitant per aconseguir una major equitat i garantir el progrés escolar de tot l'alumnat.

2. DADES OBTINGUDES EN LES INVESTIGACIONS SOBRE RENDIMENT ESCOLAR DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER A CATALUNYA.

Des de l'entrada de la LOGSE hi ha hagut diversos intents per avaluar l'eficàcia i la qualitat del sistema educatiu de Catalunya davant el tractament a la diversitat de l'alumnat. Una de les principals preocupacions ha estat conèixer els efectes de l'educació lingüística que reben les criatures estrangeres, ja que bona part del seu èxit escolar es relaciona amb el domini de la llengua que s'utilitza per a vehicular les activitats d'ensenyament i aprenentatge. A continuació presentem algunes dades referents als efectes de l'adquisició de la llengua de l'escola en el rendiment escolar de l'alumnat d'origen estranger.

Un dels primers estudis sobre el tema és el de Miquel Siguan (1998), que va investigar el rendiment escolar de l'alumnat estranger en quatre escoles de primària de Madrid i a quatre més de Catalunya finançades amb fons públics entre 1994 i 1996. En el cas dels centres catalans, tres de les escoles estudiades seguien programes d'immersió lingüística, mentre que la quarta feia ensenyament en català i la majoria d'alumnes eren catalanoparlants. L'autor posa de manifest diferències importants en el rendiment acadèmic de l'alumnat en funció del seu origen. En concret, arriba a la conclusió que tan sols el 50% de les criatures estrangeres obtenia el títol de "graduat escolar" en comparació amb els nacionals, on es promouien les dues terceres parts de l'alumnat i, a més, destaca importants dèficits de l'alumnat estranger respecte el coneixement de la llengua de l'escola. Apunta que: *"la mayoría de los niños inmigrados en Catalunya y que comienzan la escolaridad antes de los seis años adquieren una competencia de las*

lenguas utilizadas en la escuela que les permite seguir las enseñanzas con aparente normalidad. La mayoría de ellos, sin embargo, presenta un déficit lingüístico, mayor o menor, en ambas lenguas que afecta la calidad de sus adquisiciones escolares en el caso de los que se incorporan a la escuela más tarde” (Siguan, 1998: 114-115). Aquesta situació comportava que els alumnes estrangers obtenien uns resultats escolars més baixos que els nacionals en totes aquelles assignatures on la llengua era indispensable per seguir els continguts curriculars.

Tampoc són optimistes les dades aportades per Fullana, Besalú i Vilà (2003) en una investigació sobre els resultats escolars dels alumnes fills d'immigrants africans (fonamentalment del Magreb) escolaritzats a les comarques gironines⁵. L'estudi es va fer amb tota la població escolaritzada a sisè de Primària, segon i quart d'ESO, durant el curs 1997-98. Els resultats obtinguts mostraven que el 61% de l'alumnat d'origen estranger acabava l'educació primària amb importants dificultats acadèmiques (en comparació amb el 30% dels autòctons) i, a la secundària, un 47% tenia problemes importants per passar del primer al segon cicle de l'ESO. Una dada preocupant que senyala aquest treball és que el percentatge d'alumnat africà que no passava de l'ensenyament primari a la secundària era deu vegades superior a la dels autòctons (el 3% en el cas de l'alumnat africà respecte el 0,3% dels autòctons), i apuntaven els efectes del desconeixement de la llengua de l'escola en l'explicació d'aquests resultats. En les conclusions afirmen: *“les qualificacions dels alumnes fills d'immigrants africans a sisè de primària mostren que les matèries que generen més fracàs són les llengües (tant la catalana com la castellana i l'estrangera) i les matemàtiques”* (Fullana i al., 2003:32). El català, per exemple, no el superava un 53'2% del total de l'alumnat africà de la mostra i, de l'alumnat que necessitava millorar en alguna matèria, un 85'5% ho havia de fer en relació al català i al castellà. A secundària, les notes de l'alumnat d'origen africà tendien a empitjorar encara més, especialment a quart d'ESO, on les taxes d'alumnes que no aconseguien aprovar les matèries oscil·laven entre el 40% (a l'educació física) i el 70% (a l'àrea de ciències naturals). No obstant, els autors també senyalen que *“els problemes d'aquest alumnat no es redueixen a les matèries de caire lingüístic, sinó que afecten totes les matèries del currículum i que les mesures per tal de*

⁵ El percentatge d'alumnat nacional en aquestes escoles era del 30%.

millorar els seus resultats escolars no haurien de limitar-se al domini comunicacional de la llengua vehicular de l'escola” (Fullana i al., 2003:35).

L'estudi esmentat també analitzava les trajectòries escolars de 9 alumnes de la mostra per tal de determinar quins factors incidien en l'èxit escolar de l'alumnat d'origen africà (factors familiars, socials, culturals, escolars i personals). L'estudi de casos es va fer a través de la informació recollida sobre el procés d'escolarització d'aquest alumnat mitjançant entrevistes al professorat i als alumnes, revisió de documentació escolar, qüestionaris, etc. Els resultats indicaven que l'alumnat africà d'incorporació tardana al sistema educatiu de Catalunya era més vulnerable al fracàs escolar que el que s'incorporava més aviat, no obstant, la mobilitat familiar i els canvis de residència no semblaven comportar desavantatges en el rendiment acadèmic d'aquest alumnat. En canvi, els autors senyalen la importància que de l'acollida inicial de l'alumnat nouvingut en el progrés acadèmic i la integració escolar de l'alumnat d'origen africà.

Posteriorment, Feu i Besalú (2006), analitzant una part dels estudis sobre competències bàsiques del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya durant el curs 2004-2005, posaven de manifest que el 70% de l'alumnat estranger escolaritzat a l'educació primària a Palafrugell (Girona) no assolia les competències bàsiques i que, a l'ESO, el 80,8% d'aquest alumnat suspenia alguna assignatura.

En altres zones de l'Estat espanyol i també a la majoria de països europeus (França, Bèlgica, Alemanya, Holanda, entre altres) la situació de desavantatge escolar que presenta l'alumnat d'origen estranger és similar a la que acabem d'esmentar a Catalunya (OCDE, 2006). Per exemple, a Múrcia, Montes (2002) mostrava que el 60% dels alumnes que venien del Magreb no assolien els objectius bàsics de l'educació primària; i a secundària, els resultats encara eren pitjors, un 75,6% d'aquest alumnat no superava els objectius educatius del primer cicle de l'ESO. L'autor també senyalava que en el cas de l'alumnat hispà la xifra es reduïa a primària fins a un 23,5%, degut a la coincidència entre la llengua familiar i la llengua vehicular de l'ensenyament. En el cas de França, amb una llarga tradició d'immigració, els resultats de l'informe del “Conseil Économique et Social” (International Centre for Migration Policy Development, 2003) mostren situacions molt semblants i afirmen que un de cada dos joves estrangers -

nascuts o no a França- repeteix almenys un curs escolar al llarg de l'escolaritat primària, mentre que aquesta xifra és d'un entre quatre en relació amb l'alumnat autòcton.

En resum, els treballs als que hem fet referència mostren clarament que els resultats acadèmics de l'alumnat estranger a Catalunya, Espanya i -en general- a molts sistemes educatius occidentals, són força més baixos que els que obtenen els alumnes nacionals de la mateixa edat. Els resultats són preocupants ja que el nombre d'alumnat d'origen estranger incrementa any rere any al nostre sistema educatiu. No obstant, tot i constatar les diferències de rendiment entre nacionals i estrangers, hi ha desacords en l'explicació de les dades.

En el proper apartat intentem recollir les principals investigacions que han aportat dades per clarificar les relacions existents entre llengua, escola i immigració i que, en alguns casos, han apuntat alguns dels factors implicats en l'adquisició de la llengua de l'escola per part de l'alumnat estranger.

3. DADES PROCEDENTS DE LA RECERCA EMPÍRICA

L'augment del nombre d'alumnat estranger a les aules ha despertat l'interès de molts investigadors que - seguint la recerca iniciada a través de l'avaluació dels programes d'educació bilingüe - han intentat aportar dades per explicar com es dona el procés d'adquisició d'una llengua des del context escolar amb alumnat que té una llengua familiar diferent.

Les investigacions que presentem en aquest apartat avaluen el coneixement de la llengua de l'escola de l'alumnat estranger i, en alguns casos, senyalen que aquest domini es veu limitat o afavorit per la incidència d'altres factors (la llengua inicial de l'alumnat, el temps de residència al país d'acollida, els condicionants socials i econòmics de la família, l'escolaritat prèvia, el tipus de centre, etc.). La tria respon a l'objectiu de la tesis, que és l'anàlisi de la incidència d'aquests factors en l'adquisició de la llengua de l'escola per part de l'alumnat estranger. Com que la recerca en aquest camp és molt extensa i diversa, només es recullen els estudis que creiem més rellevants per il·lustrar les discussions actuals, centrant-nos especialment en els estudis nacionals.

Per tal de facilitar la lectura i la relació entre les dades presentades s'estructura l'apartat en funció dels temes principals que aborden els estudis: iniciem la presentació amb les investigacions que avaluen el coneixement de la llengua de l'escola a Catalunya, per revisar diferents estudis que han apuntat la incidència d'alguns factors que intenten explicar les diferències en el coneixement de la llengua de l'escola de l'alumnat estranger i finalment, es recullen dades procedents de la recerca qualitativa sobre les característiques del llenguatge que aprèn l'alumnat estranger a l'escola.

3.1. Alumnat estranger i coneixement de la llengua de l'escola.

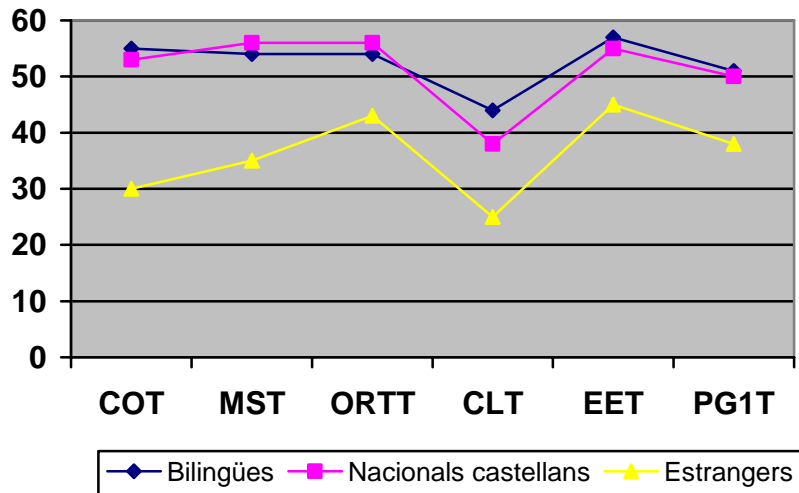
La immensa majoria de l'alumnat estranger de Catalunya s'escolaritza a l'escola pública, on s'utilitza el català com a llengua vehicular de l'ensenyament i partir de primer curs s'incorpora també la llengua castellana com assignatura. Per tant, el domini d'aquestes llengües es fa indispensable per tal de poder seguir les activitats que es requereixen en el context escolar i, conseqüentment, tenir èxit escolar. A Catalunya, tot i la llarga tradició que ha tingut l'avaluació del progrés lingüístic de l'alumnat en els diferents programes d'educació bilingüe implementats, no ha estat fins als últims 15 anys que han aparegut recerques específiques sobre el coneixement lingüístic de l'alumnat d'origen estranger. A continuació veurem algunes de les dades obtingudes en aquests estudis i que evidencien les dificultats d'aquest alumnat per aprendre la llengua del país d'acollida des de l'escola.

Un dels primers estudis presentats en aquest sentit és el de Serra (1996), que va comparar els resultats sobre coneixement de llengua catalana i de llengua castellana d'una mostra de 400 alumnes de quart de primària de llengua familiar castellana i 39 de llengua familiar amazic i àrab, tots pertanyents a nivells socioeconòmics baixos que residien a la ciutat de Barcelona i a la seva àrea metropolitana. La meitat dels alumnes havien estat escolaritzats en un programa d'immersió en la llengua catalana des dels quatre anys, i la resta havien estat escolaritzats en programes de manteniment de la llengua castellana. L'alumnat estranger es repartia de manera equitativa entre els dos programes. Les proves sobre coneixement de la llengua catalana i castellana mesuraven comprensió oral, morfosintaxis, ortografia, comprensió lectora i expressió escrita al finalitzar el Cicle Mitjà de l'educació primària. Els resultats obtinguts indicaven que els

pitjors resultats –independentment del programa en el que s’havien escolaritzat- eren els dels alumnes de parla amazic i àrab.

Les gràfiques VIII i IX mostren els resultats per llengua catalana i llengua castellana respectivament:

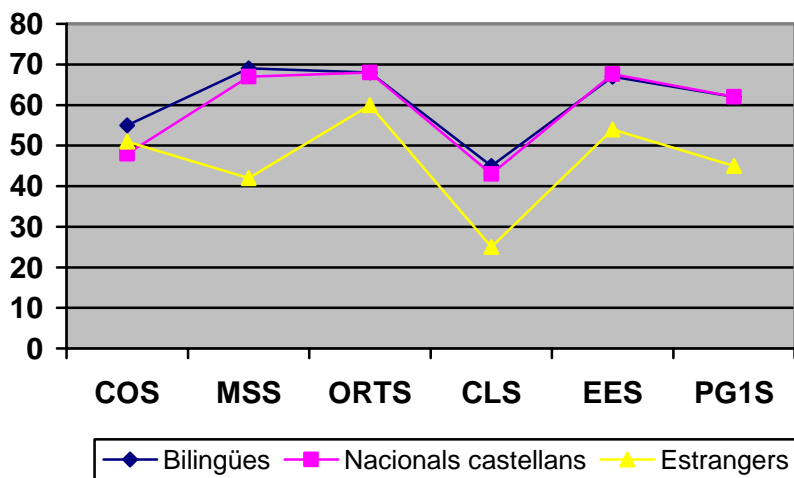
GRÀFICA VIII
Coneixement de català escrit de l'alumnat nacional i estranger, subproves i total.
Catalunya. Curs 1993-1994.



COT: Comprensió oral; MST: Morfosintaxi; ORTT: Ortografia; CLT: Comprensió lectora; EET: Expressió escrita; PG1T: Puntuació global de la mitjana de les proves en català.

Font: Serra (1996).

GRÀFICA IX
Coneixement de castellà escrit de l'alumnat nacional i estranger, subproves i total.
Catalunya. Curs 1993-1994.



COS: Comprensió oral; MSS: Morfosintaxi; ORTS: Ortografia; CLS: Comprensió lectora; EES: Expressió escrita; PG1S: Puntuació global de la mitjana de les proves en castellà.

Font: Serra (1996).

L'alumnat estranger en comparació als autòctons, puntuava significativament de manera més baixa a totes les subproves en comparació amb l'alumnat nacional i mostraven uns nivells de domini tant de la llengua catalana com de la castellana clarament insuficients per a poder seguir les activitats d'ensenyament i aprenentatge requerides en el context escolar.

Cot (2002) realitzà un estudi sobre les famílies marroquines i l'educació dels seus fills a la comarca del Baix Empordà durant el curs 2000-2001. Una part de l'estudi era un treball qualitatiu amb més d'una vintena de mestres en el que, entre altres coses, se'ls preguntava per les raons del fracàs escolar d'aquestes criatures. Per ordre, les respostes més anomenades eren: la llengua, la cultura, la classe social i la família. El seu estudi, doncs, senyalava que una de les raons que explicava el fracàs escolar d'aquest alumnat (quan es donava) radicava en la manca d'habilitats lingüístiques en la llengua catalana.

Areny i Vial (2005) van analitzar el coneixement de català a segon curs de primària al llarg del curs escolar 1998-1999 en una mostra de 44 centres de Catalunya amb un percentatge d'alumnat estranger entre el 4% i el 50%. Dels 850 alumnes avaluats 177 eren catalanoparlants i 208 tenien com a llengua familiar una llengua estrangera diferent del castellà. D'aquest grup d'alumnes estrangers 45 eren d'incorporació tardana i s'havien incorporat a l'escola després de quart de primària. Totes les escoles de la mostra feien l'ensenyament en català. Els resultats avaluaven coneixement escrit de llengua catalana (PG1) i coneixement oral i escrit (PG2). La taula X presenta les puntuacions obtingudes pels dos grups:

TAULA X
Coneixement de català a segon de primària de l'alumnat estranger i l'alumnat catalanoparlant. Catalunya. Curs 1998-1999.

	PG1	PG2
Alumnat catalanoparlant	76,96	79,71
Alumnat estranger	59,32	64,04

PG1: Coneixement de català escrit; PG2: Coneixement de català oral i escrit.

Font: Areny i Vial (2005).

El coneixement de català era significativament més baix en el cas de l'alumnat estranger, tant a nivell oral com escrit, amb una diferència de més de 15 punts. A més, els autors de l'estudi afirmaven que 123 alumnes estrangers de la mostra estudiada (el

59% del total) obtenien resultats molt baixos i entre ells hi havia tot l'alumnat d'incorporació tardana. L'estudi també comparava els resultats obtinguts en el curs 1998-1999 amb els de l'alumnat avaluat amb les mateixes proves durant el curs 1991-1992 en funció de la llengua familiar i el tipus de programa educatiu. La següent taula mostra l'evolució:

TAULA XI
Comparació del coneixement de català escrit a Catalunya. Segon de Primària.
Evolució des del curs 1991-1992 fins al curs 1998-1999.

Mostra	Llengua familiar/Tipus d'ensenyament	N*	1**	2***	3****	4*****
91-92	Ensenyament bilingüe	424	50,68			
98-99	Altres llengües	100		59,32		
98-99	Castellanoparlants	232			67,18	
98-99	Bilingües	88			67,54	
91-92	Immersion lingüística	260			69,37	
98-99	Catalanoparlants	124				76,96
91-92	Escola en català	364				77,25

*N: nombre d'alumnes.

1: Ensenyament bilingüe (91-92). *2: Altres llengües (98-99). ****3: Bilingües i castellanoparlants (98-99) i alumnat d'immersió lingüística (91-92) i *****4: Catalanoparlants (98-99) i escola en català (91-92).

Font: Areny i Vial (2005).

Els resultats mostraven que les úniques diferències significatives en el coneixement de català als diferents cursos apareixien en el cas de l'alumnat estranger (a la categoria "Altres llengües") i l'alumnat d'immersió lingüística (castellanoparlant) del curs 1991-1992. L'alumnat que obtenia millors resultats era l'alumnat catalanoparlant.

En resum, les dades sobre el coneixement de llengua catalana de l'alumnat estranger a Catalunya semblen indicar que el nostre sistema educatiu té algunes dificultats per promoure un coneixement acceptable de la llengua de l'escola. Les dificultats de l'alumnat estranger s'expressen en les diferents dimensions del llenguatge, però especialment en la llengua escrita.

Aquests resultats es repeteixen també a l'educació secundària, tant a nivell nacional com en altres països europeus, tal i com mostren les avaluacions internacionals PISA (OCDE, 2006).

A Espanya per exemple, Navarro (2003) va avaluar el coneixement lingüístic en llengua castellana de l'alumnat immigrant escolaritzat a 1r d'ESO a la província d'Osca (Aragó) al llarg del curs 2001-2002 i 2002-2003. La mostra estava formada per 49 alumnes de 12 i 13 anys (9 procedents del continent africà, 20 d'Amèrica i 20 d'Europa), dels quals 19 eren llatinoamericans i els 30 restants tenien llengües maternes diferents al castellà. Els resultats mostraven que el coneixement lingüístic de l'alumnat immigrant en castellà era inferior a la dels autòctons, i que les dificultats en l'ús del llenguatge condicionaven el seu rendiment en tots els aprenentatges i continguts escolars. Inclús l'alumnat de parla hispana obtenia puntuacions més baixes que els autòctons, tot i la proximitat lingüística que semblen tenir amb el castellà que es parla a Espanya. Concretament, afirma: “...en este sentido el desconocimiento de la lengua oficial y las dificultades de comunicación constituyen el indicador más evidente que “explica” los índices de fracaso escolar de este alumnado” (Navarro, 2003:325), y afegeix que “por debajo de los tres años de estancia, casi todos los contenidos están por debajo de las medias del alumnado autóctono y esto tanto referido al alumnado inmigrante hispanohablante como al que no lo es” (Navarro, 2003:329).

3.2. Temps de residència, escolaritat prèvia i coneixement de la llengua de l'escola.

Paral·lelament als estudis que han avaluat el coneixement de la llengua de l'escola per part de l'alumnat estranger, molts treballs de recerca nacionals i internacionals han dedicat un important esforç per conèixer de manera més precisa la distància existent entre els resultats de l'alumnat autòcton i estranger. Els treballs que han avaluat la incidència del temps d'estada de l'alumnat estranger i, consegüentment, el moment d'escolarització al país d'acollida en són un clar exemple i mostren que l'alumnat estranger triga molts anys per a dominar la llengua que s'utilitza en les activitats d'ensenyament i aprenentatge, així com per tenir uns resultats escolars equiparables als dels seus companys nacionals (Cummins, 1981b; McLaughlin, 1985; Thomas i Collier, 1997; Shohamy, 1999; Hakuta, Butler i Witt, 2000).

Cummins (1981b) va observar que els alumnes immigrants que arribaven al Canadà després dels 6 anys, trigaven entre 1 i 2 anys a desenvolupar habilitats conversacionals

en anglès (fluïdesa) però que, en general, necessitaven entre 5 i 7 anys (i sovint molts més) per tenir uns resultats en lectura similars als dels seus companys anglesos.

A Espanya s'han obtingut uns resultats similars. Díaz-Aguado, Baraja i Royo (1996) van estudiar el procés d'adquisició del castellà per part de l'alumnat estranger en set escoles d'educació primària de Madrid. Els resultats mostraven que els nens i nenes immigrants adquirien ràpidament les habilitats relacionades amb la comprensió i l'expressió oral (trigaven entre dos mesos i mig i quatre mesos), mentre que les habilitats lingüístiques relacionades amb l'ús del castellà per a resoldre activitats escolars requerien molt més temps (entre un i tres anys). A més a més, en aquest segon cas, era necessària una estreta cooperació entre el professorat de suport lingüístic i el professorat de l'aula ordinària.

McLaughlin (1985), després d'analitzar totes les avaluacions dels programes d'immersió lingüística en francès del Canadà, afirmava que *“fins i tot després de 6 o 7 anys, el francès dels estudiants d'immersió no és com el dels nadius”* (McLaughlin, 1985:64).

Hakuta, Butler i Witt (2000), després d'analitzar dades de dos districtes escolars de Califòrnia a la Badia de San Francisco, afirmaven que *“encara que els dos districtes de Califòrnia són considerats els més efectius en l'ensenyament de l'anglès als estudiants amb un coneixement limitat de l'anglès, el coneixement oral (mesurat a través de tests) triga entre 3 i 5 anys a desenvolupar-se, i les habilitats en l'anglès acadèmic (lectura i escriptura) poden trigar entre 4 i 7 anys”* (Hakuta i al., 2000, p.iii).

Shohamy (1999) informava que l'alumnat immigrant a Israel trigava entre 7 i 9 anys en aconseguir un domini de la llengua de l'escola semblant a la de l'alumnat nacional en lectura, escriptura hebrea i una mica menys en matemàtiques.

Possiblement, l'estudi més elaborat sobre aquesta qüestió és el desenvolupat per Thomas i Collier (1997) al llarg de 15 anys amb una mostra de 700.000 alumnes immigrants incorporats en escoles angleses dels Estats Units, la majoria dels quals no tenien en compte la llengua familiar de l'alumnat. L'estudi tenia dos objectius: d'una banda conèixer el temps que l'alumnat estranger trigava a adquirir el domini de la

llengua de l'escola similar a la dels nadius així com els factors associats en aquesta explicació i, de l'altra, volia estudiar els efectes dels diferents programes educatius en els que participava l'alumnat immigrant sobre l'adquisició de la llengua anglesa.

Respecte el primer objectiu es va controlar l'edat d'arribada al país i l'escolaritat prèvia. Els resultats van posar de manifest que els alumnes que arribaven entre els 8 i 11 anys al país d'acollida amb una bona escolarització prèvia en la seva llengua familiar necessitaven entre 4 i 7 anys per assolir els notes mitjanes de l'estat a nivell de lectura, socials i ciència; els que arribaven abans dels 8 anys necessitaven una mica menys de temps, entre 7 i 10 anys per assolir les puntuacions nacionals; mentre que els pitjors resultats els obtenien aquells alumnes estrangers que arribaven després dels 12 anys, especialment en aquelles assignatures del currículum amb una forta implicació lingüística. A la mostra analitzada, els únics estudiants estrangers que aconseguien assolir els nivells d'anglès normatius al finalitzar l'educació obligatòria eren aquells que s'havien escolaritzat al llarg dels primers cursos de l'educació primària, i explicaven que la raó del seu èxit residia en els anys d'escolaritat prèvia en la seva llengua familiar, que en aquest grup oscil·lava entre els 2 i els 5 anys.

De fet, en relació al segon objectiu, apuntaven que els nens que havien rebut una escolaritat prèvia en la llengua familiar eren els que necessitaven menys temps per aprendre anglès (entre 4-7 anys), mentre que els nens estrangers que havien estat escolaritzats exclusivament en anglès, tot i arribar de més petits, trigaven més a dominar la llengua (entre 7-10 anys) en comparació amb els alumnes nacionals. Els que arribaven als 12 anys –independentment del seu nivell d'escolaritat prèvia- no tenien temps d'atrapar les puntuacions dels seus companys nacionals al llarg de l'escolaritat obligatòria. Els autors també apuntaven que en dos dels cinc districtes educatius estudiats, el nivell educatiu de les famílies semblava pesar en l'explicació dels resultats.

No obstant, hem de prendre en precaució els resultats dels treballs internacionals, ja que tots ells s'han realitzat en contextos en els quals la llengua d'instrucció coincideix amb la llengua dominant en el context social (per exemple l'anglès als Estats Units, el francès al Quebec, etc.). Aquest no és el cas de Catalunya, on el context sociolingüístic és més complex i la llengua que s'utilitza per a vehicular l'ensenyament escolar és la

llengua que té una presència social minoritària. Cal tenir present que una bona part de l'alumnat estranger que s'escolaritza al nostre país viu en barris on la presència social del català és gairebé inexistent i, per tant, aquests nens i nenes han de desenvolupar les habilitats lingüístiques en català exclusivament des del context escolar. Per això presentem a continuació alguns dels treballs que s'han fet a Catalunya en relació amb el temps d'estada i l'adquisició de la llengua de l'escola.

Maruny i Molina (2000) van realitzar un estudi amb 24 alumnes d'origen marroquí escolaritzats entre tercer de primària i quart d'ESO en funció del temps d'estada. La mostra es dividia en tres grups: el grup A, format pels alumnes que feia menys de 18 mesos que havien arribat a Catalunya; el grup B, que portaven entre un any i mig i 3 anys d'estada a Catalunya; i el grup C, que feia més de tres anys que residien a Catalunya (el temps d'estada variava entre els 4 i els 7 anys). A cada grup hi havia representat un alumne de cada curs. Els resultats mostraven que - independentment de l'edat d'arribada- calien com a mínim 3 anys d'escolarització per tal que aquest alumnat desenvolupés suficient competència conversacional en català, 5 anys d'escolaritat per tal que mostressin una comprensió lectora acceptable i, en relació a l'escriptura, cap subjecte va aconseguir arribar a un nivell adequat al finalitzar l'escolaritat obligatòria. Fins i tot els alumnes nascuts a Catalunya, en aquest estudi, trigaven el mateix temps que l'alumnat d'incorporació tardana per a desenvolupar habilitats en la llengua catalana.

Els estudis que hem realitzat dins el nostre grup d'investigació, però, matisen les dades anteriors. Vila, Oller, Serra i Monreal (en premsa) van estudiar el coneixement de català de l'alumnat estranger i nacional escolaritzat a l'últim curs del segon cicle de l'educació infantil a Catalunya en relació a diferents variables, entre elles el temps d'estada al país i l'edat d'incorporació al sistema educatiu. La mostra estava formada per 567 alumnes nacionals i 434 alumnes d'origen estranger, que tenien majoritàriament l'àrab, el castellà i el soninké com a llengües familiars. La meitat de l'alumnat estranger havia nascut a Catalunya i del total un 76% s'havia incorporat a l'educació infantil als 3 anys i un 19% ho havia fet al llarg de p-4 i p-5.

La taula XII mostra la seva distribució en funció del temps de residència i la llengua familiar:

TAULA XII

Distribució de l'alumnat estranger de la mostra en funció de la llengua familiar i el temps de residència. Pàrvuls 5 anys. Catalunya. Curs 2006- 2007.

	Nascuts a Catalunya	De 3 a 6 anys a Catalunya	D' 1 a 3 anys a Catalunya	Total
Àrab	110	29	38	177
Soninké	61	21	12	94
Castellà	45	35	83	163
Total	216	85	133	434

Font: Vila, Oller, Serra i Monreal (en premsa).

Les proves utilitzades avaluaven nombrosos aspectes referits al coneixement de llengua catalana: comprensió oral (C), segmentació o consciència fonològica (S), lectura (L), l'etapa d'adquisició en el codi escrit (ETF), separació de paraules (SP), entre altres. Els resultats es presenten a continuació:

TAULA XIII

Resultats proves coneixement de català. Alumnat nacional i estranger. Pàrvuls 5 anys. Catalunya. Curs 2006- 2007.

	C		S		L		SP		ETF	
	X	∂	X	∂	X	∂	X	∂	X	∂
Alumnat nacional	27'47	3'46	27'41	5'70	42'96	11'28	1'33	0'91	4'47	1'02
Alumnat estranger	24'98	4'35	23'51	7'32	36'73	13'91	0'97	0'91	4'02	1'25
Total	26'39	4'07	25'72	6'74	40'24	12'89	1'18	0'93	4'27	1'12

X: mitjana; ∂ : desviació típica.

Font: Vila, Oller, Serra i Monreal (en premsa).

Els resultats de l'alumnat estranger eren significativament inferiors en totes les habilitats avaluades respecte les de l'alumnat nacional. No obstant, quan s'analitzava el pes del temps de residència i l'escolaritat prèvia en l'explicació dels resultats de català dels estrangers només apareixien diferències significatives en relació a l'escriptura (no en la resta d'habilitats avaluades). En funció del temps d'estada, l'alumnat nascut a Catalunya obtenia pitjors resultats en català que l'alumnat que portava més de 3 anys al

país, i en relació a l'escolaritat prèvia, l'alumnat que s'havia incorporat a l'educació infantil als tres anys (bé a Catalunya o al seu país d'origen) tenia resultats millors que els que s'havien incorporat més tard. Sembla doncs, que en aquestes edats el temps d'estada no és una variable gaire explicativa de les diferències de coneixement de català de l'alumnat estranger.

3.3. Llengua inicial de l'alumnat estranger, país d'origen i coneixement de la llengua de l'escola.

Encara hi ha pocs estudis que tinguin en compte les característiques de la llengua inicial de l'alumnat estranger en l'adquisició de la llengua de l'escola, si bé els que existeixen han observat que aquest és un factor important per explicar les diferències en el coneixement de la L2 de l'alumnat.

Vila, Oller, Perera, Serra i Siqués (2007) analitzen l'avaluació de tot l'alumnat estranger que va assistir a les aules d'acollida de l'educació primària a Catalunya durant el curs 2005-2006 a partir de la descripció dels resultats de coneixement de català en funció de la llengua inicial de l'alumnat. En total es van avaluar 5.103 alumnes estrangers procedents de sis famílies lingüístiques: semítica (àrab), indoeuropea índia (panjabi, hindi, bengalí i urdú), eslava (ucraïnès, polac, búlgar, rus), romànica (castellà, romanès, francès, italià i portuguès), nigerocongolesa (soninké i mandinga) i sinotibetana (xinès). La prova de coneixement de català corresponia al nivell A2 (usuari bàsic) establert pel Consell d'Europa i avalua les quatre habilitats lingüístiques bàsiques: comprensió i expressió oral, comprensió lectora i expressió escrita.

Les taules XIV i XV presenten els criteris referencials de les puntuacions per a cada habilitat lingüística i els resultats obtinguts per l'alumnat estranger, respectivament.

TAULA XIV
Puntuacions màximes i referencials de la prova A2 de coneixement de català.

	Puntuació màxima	Criteri referencial Cicle Mitjà	Criteri referencial Cicle Superior
CO (Comprensió Oral)	55	45	45
EO (Expressió Oral)	88	70	70
CL (Comprensió Lectora)	28	17	22
EE (Expressió Escrita)	43	29	34

TAULA XV
Família lingüística i resultats de la prova de coneixement de català. Aules d'acollida.
Catalunya. Curs 2006-2007.

	semítica		indoeuropea índia		eslava		romànica		sino- tibetana		nigerocon- golesa		total	
	X	d	X	d	X	d	X	d	X	d	X	d	X	d
CO	45'5	7,4	43,9	8,1	49,0	5,3	49,7	4,9	43,8	8,6	43'6	7'4	47,7	6,7
EO	62'2	18'2	53,5	20,5	53,5	14,1	70,5	13,8	54,3	20,2	60'2	15'9	66'0	17,1
CL	19'2	6'2	19,1	6,4	22,6	4,6	23,1	4,2	20,2	6,0	17'03	7'6	21'6	5'5
EE	25'4	10'3	23,6	10,9	31,8	7,8	30,7	8,2	23,6	11,0	23'8	10'7	28,6	9,6

Font: Vila, Oller, Perera, Serra i Siqués (2007).

Els resultats mostren que en relació a les quatre habilitats avaluades, l'alumnat de llengua romànica i eslava sap significativament més català en comparació a l'alumnat d'altres famílies lingüístiques. L'alumnat que rendeix a un nivell més baix és el de llengua sinotibetana i indoeuropea índia, excepte en comprensió lectora on els resultats són similars. Els autors de l'estudi també van comparar els efectes del temps d'estada en relació a la llengua familiar i el coneixement del català. En aquest sentit, l'alumnat de llengua romànica i eslava amb més coneixement de català era el que portava menys de dos anys de residència a Catalunya. De fet, l'alumnat hispà nascut a Catalunya o amb més de 3 anys d'estada obtenia resultats similars als de l'alumnat nacional a la prova de català. En canvi, el temps d'estada millorava els resultats de l'alumnat africà i sinotibetà, així com les habilitats d'expressió oral de l'alumnat de família lingüística indoeuropea índia, però no en la resta. A les conclusions afirmen que les característiques de la llengua inicial de l'alumnat són, juntament amb l'adaptació

escolar, un factor important en l'explicació de les diferències de resultats. No obstant, també apunten a considerar que la seva influència s'expressa especialment en relació a les habilitats lingüístiques orals.

En el treball de Vila, Oller, Serra i Monreal (en premsa) - esmentat abans - apareixien resultats similars a l'educació infantil. En aquest cas afirmaven que la llengua inicial de l'alumnat estranger no tenia pràcticament incidència en l'explicació dels resultats de coneixement de català. La següent taula mostra els resultats:

TAULA XVI
Resultats de les proves escrites de coneixement de català segons la llengua familiar.
Alumnat estranger. Pàrvuls 5 anys. Catalunya. Curs 2006- 2007.

	C		S		L		VS		EF		SP		ETF	
	X	∂	X	∂	X	∂	X	∂	X	∂	X	∂	X	∂
Àrab	24'6	4'7	23'8	7'5	37'3	14'0	3'4	1'1	2'2	1'1	1'0	0'9	4'1	1'3
Soninké	24'9	4'7	23'8	6'5	34'2	15'5	3'1	1'2	2'0	1'2	1'0	0'9	4'0	1'4
Castellà	25'5	3'7	23'1	7'6	37'6	12'7	3'5	0'8	2'1	1'0	0'9	0'9	4'0	1'1

X: mitjana; ∂ : desviació típica.

C: Comprensió oral; S: Segmentació; L: Lectura; VS: Valor sonor de la grafia; EF: Estructura de la frase;

SP: Separació de paraules; ETF: Etapa d'adquisició en el codi escrit.

Font: Vila, Oller, Serra i Monreal (en premsa).

A totes les proves escrites s'observen uns resultats molt similars i les desviacions són gairebé inexistents, el qual mostra l'homogeneïtat en els resultats de cada grup en funció de la llengua inicial. De fet, els autors del treball apunten que únicament apareixien algunes diferències entre l'alumnat àrab, soninké i castellà en les variables relacionades amb habilitats fonològiques (discriminació auditiva).

En el context nacional, Huguet i Navarro (2005) van realitzar una recerca sobre el coneixement de la llengua de l'escola a primer d'ESO amb 49 alumnes estrangers de la província d'Osca. Els resultats de les proves de coneixement de castellà escrit i orals mostraven una diferència de 20 punts a favor dels nacionals. A més, quan es comparaven els resultats dels alumnes hispans amb els dels alumnes estrangers que tenien una llengua diferent en funció del temps d'estada apareixien diferències en funció de la llengua inicial. La següent taula presenta els resultats:

TAULA XVII

Coneixement de castellà i temps d'estada. Alumnat estranger hispà i no hispà Primer d'ESO. Osca. Curs 2002-2003.

Temps d'estada	Proves escrites		Proves escrites i orals	
	Hispanos	No hispanos	Hispanos	No hispanos
Menys de 3 anys	65,557	49,661	65,694	50,139
Entre 3 i 6 anys	66,820	59,327	72,178	62,483
Més de 6 anys	68,413	68,968	70,963	72,955

Font: Huguet i Navarro (2005).

L'alumnat estranger sap més castellà oral i escrit a mesura que augmenta el temps de residència en el país, no obstant, l'alumnat estranger de llengua no romànica obté puntuacions significativament menors en comparació a l'alumnat hispà independentment del seu temps de residència, el qual indica que la llengua inicial és un factor important que condiciona l'augment de les puntuacions.

3.4. Nivell educatiu i coneixement de la llengua de l'escola.

El nivell educatiu familiar i el nivell d'ingressos familiar (mesurats indirectament a través de la ocupació) han estat utilitzades al llarg de la història com a indicadors dels efectes socioculturals de l'alumnat i, en general, com a variables mediadores en el seu rendiment acadèmic. No obstant, cada vegada hi ha menys correspondència entre el nivell educatiu de les famílies i la seva ocupació laboral. Aquesta afirmació és encara més evident per les famílies d'origen estranger, que sovint han de treballar en els sectors més precaris i estigmatitzats de la societat d'acollida, ocupant llocs de treball poc qualificats en relació al seu nivell educatiu que sovint és més alt que el dels nacionals (Bancaja, 2005⁶; Ajuntament de Barcelona, 2007). Per això, des del punt de vista dels indicadors per avaluar els resultats dels sistemes educatius, la variable "nivell socioprofessional" (que ha estat utilitzada al llarg de tota la societat industrial com una mesura de la classe social) té cada vegada menys pes i s'està substituint pel nivell

⁶ Bancaja (2005) va realitzar un estudi per avaluar el capital humà dels immigrants estrangers residents a Espanya i en el seu informe mostrava que els estrangers tenien com a mitja un any més d'estudis que els ciutadans espanyols. A Catalunya, concretament, els anys d'estudi dels estrangers era de 8,49 respecte el 7,83 del total de la comunitat.

educatiu dels progenitors, especialment de la mare (Thomas i Collier, 1997; OCDE, 2006).

Les variables socioculturals sovint es relacionen amb les expectatives del professorat. Per exemple, Tiana (2002) mostra que quan el context sociocultural del que procedeixen els estudiants és baix, els problemes d'ensenyament i aprenentatge als que han de fer front els estudiants i els educadors són importants. En el seu informe diuen: *“en los estudios que intentan valorar y explicar el rendimiento de los sistemas educativos se ha detectado una relativa disociación entre el efecto de las condiciones socioeconómicas de los alumnos, de un lado, y la riqueza de su entorno educativo y cultural, de otro. Cuando se intenta explicar los resultados logrados por los estudiantes se aprecia que guardan una cierta relación con sus condiciones socioeconómicas, esto es, con los bienes materiales y la renta disponible de la familia, si bien la relación encontrada es bastante mayor si a esas variables se le agregan algunas otras sobre el acceso a bienes culturales, las aspiraciones y expectativas educativas familiares y las prácticas culturales. O sea, los elementos fundamentales de lo que Bourdieu i Passeron (1970) denominaron capital cultural de la familia y los individuos”*.

L'efecte de les expectatives dels mestres és especialment visible a l'estudi d'Aparicio i Veredas (2003). Els autors van analitzar la percepció del professorat sobre el rendiment de l'alumnat estranger i nacional en matemàtiques i llengua de 20 escoles d'educació primària d'Andalusia durant el curs 2001-2002, que tenien un percentatge de població estrangera entre el 3 i el 40%. Es va hipotetitzar que s'obtidrien resultats diferents en funció del nivell educatiu de l'alumnat estranger. Així, s'esperava que les criatures estrangeres amb famílies procedents de la Unió Europea o de l'Europa de l'Est tindrien resultats semblants a les de l'alumnat espanyol ja que partien del mateix nivell educatiu i tenien una situació socioeconòmica similar, mentre que les criatures africanes i una part de les criatures hispanes tindrien resultats pitjors a les de l'alumnat autòcton. Els resultats de llengua i matemàtiques es mostren en funció del país d'origen de l'alumnat:

TAULA XVIII

Percentatge d'alumnat estranger i autòcton en funció del nivell de llengua castellana.
Espanya. Curs 2001-2002.

Nivell de llengua	Marroquí	Subsaharià	Llatino- americà	Xinès	Alumnat de la UE	Europeus de l'Est	Alumnat nacional
Molt avançat	0,00%	0,00%	5,88%	0,00%	0,00%	0,00%	4,55%
Adequat per l'edat	15,79%	33,33%	47,06%	33,33%	28,57%	25,00%	59,09%
Insuficient per l'edat	31,58%	16,67%	41,18%	33,33%	21,43%	31,25%	36,36%
Molt endarrerit	52,63%	50%	11,76%	33,33%	50,00%	43,75%	0,00%

Font: Aparicio i Veredas (2003).

TAULA XIX

Percentatge d'alumnat estranger i autòcton en funció del nivell de matemàtiques.
Espanya. Curs 2001-2002.

Nivell de llengua	Marroquí	Subsaharià	Llatino- americà	Xinès	Alumnat de la UE	Europeus de l'Est	Alumnat nacional
Molt avançat	4,55%	0,00%	0,00%	25%	13,33%	38,89%	4,76%
Adequat per l'edat	22,73%	11,11%	50,00%	50%	53,33%	44,44%	52,38%
Insuficient per l'edat	45,45%	55,56%	45,00%	25%	20,00%	16,67%	38,10%
Molt endarrerit	27,27%	33,33%	5,00%	0,00%	13,33%	0,00%	4,76%

Font: Aparicio i Veredas (2003).

Les prediccions de la hipòtesi sobre els condicionants socials i econòmics es complia només en part. Els resultats tant de llengua com de matemàtiques de les criatures africanes eren molt inferiors a les de l'alumnat nacional, mentre que els resultats de matemàtiques de l'alumnat procedent de la Unió Europea eren una mica millors que la dels nacionals i els de l'Europa de l'Est eren millors que la dels espanyols. No obstant, això no passava en l'àrea de llengua, on els col·lectius amb un millor nivell educatiu obtenien resultats molt inferiors als dels autòctons. Inclús en l'alumnat de parla hispana, els resultats de llengua castellana eren pitjors als dels nacionals.

En tot cas, el que evidencia el treball d'Aparicio i Veredas (2003) és que el professorat té una percepció molt diferent de l'avenç escolar de l'alumnat nacional i estranger. Si

mirem els resultats de les taules, a excepció de l'alumnat llatinoamericà que està representat de manera similar que els nacionals en les categories de rendiment intermedi, la resta d'alumnes estrangers està en categories com "insuficient" i "molt endarrerit per l'edat". I concretament a l'àrea de llengua, cap dels cinc grups d'estrangers està representat a la categoria "molt avançat".

Huguet i Navarro (2005) van estudiar, entre altres variables, l'efecte del nivell educatiu de les famílies estrangeres en els resultats de llengua castellana de l'alumnat estranger. De la mostra d'alumnes estrangers el 36,74% tenia pares amb estudis universitaris, el 25% pares amb estudis secundaris, el 2% pares amb estudis primaris i el 8,16% dels pares no tenien estudis. Globalment, el nivell educatiu de les famílies estrangeres era en general més elevat que el de la població nacional, no obstant, els resultats de l'alumnat estranger – independentment del nivell cultural de la família - eren significativament més baixos que els resultats de l'alumnat nacional. A l'estudi, l'alumnat que obtenia les millors puntuacions de coneixement de llengua castellana tenia familiars amb nivells d'estudis primaris, seguits de l'alumnat de pares amb estudis secundaris, universitaris i sense estudis. En definitiva, els resultats d'aquest estudi posaven de manifest que el nivell educatiu no era un factor determinant a l'hora d'explicar els resultats en el coneixement de la llengua de l'escola.

Els resultats obtinguts per Vila, Oller, Serra i Monreal (en premsa), mostren a l'educació infantil com el nivell educatiu familiar i el nivell socioprofessional dels pares influeix de manera diferent els resultats en el coneixement de català de la població nacional i la d'origen estranger. Mentre que per la població autòctona les dues variables es relacionaven de manera positiva amb l'augment de resultats en català, en la població estrangera - tot i que operaven en el mateix sentit - tenien menor pes.

Les significacions es presenten a continuació:

TAULA XX

Significació dels factors en els resultats de coneixement de català. Alumnat nacional i autòcton. Pàrvuls-5anys. Catalunya. Curs 2006-2007.

	Professió del pare	Professió de la mare	Nivell educatiu del pare	Nivell educatiu de la mare
C				
Alumnat nacional	si	si	si	si
Alumnat estranger	no	no	no	no
S				
Alumnat nacional	si	si	si	si
Alumnat estranger	no	no	no	no
L				
Alumnat nacional	si	si	si	si
Alumnat estranger	no	si	si	no
VS				
Alumnat nacional	si	si	si	si
Alumnat estranger	no	no	no	no
EF				
Alumnat nacional	no	si	si	si
Alumnat estranger	no	no	no	no
SP				
Alumnat nacional	si	si	si	si
Alumnat estranger	no	no	si	no
ETF				
Alumnat nacional	si	si	si	si
Alumnat estranger	no	no	si	si

La significació sempre és menor de $p=0.05$.

C: Comprensió oral; S: Segmentació; L: Lectura; VS: Valor sonor de la grafia; EF: Estructura de la frase; SP: Separació de paraules; ETF: Etapa d'adquisició en el codi escrit.

Font: Vila, Oller, Serra i Monreal (en premsa).

Com es pot observar a la taula, el nivell educatiu de les famílies estrangeres té una valor més explicatiu en les diferències dels resultats que la situació socioprofessional. La professió és significativa només en el cas dels alumnes nacionals. En el cas de l'alumnat estranger, la variable nivell d'estudis era rellevant per explicar els resultats d'escriptura (ETF), separació de paraules i lectura; mentre que per a l'alumnat nacional es mostrava significativa en totes les habilitats avaluades.

Sembla doncs, que els resultats dels estudis posen de manifest que existeixen diferències en la manera que les variables socioculturals influeixen en l'adquisició de la llengua de l'escola. I, almenys en el cas de l'alumnat estranger que s'escolaritza al

nostre país, s'ha de relativitzar el pes d'aquestes variables, ja que no sempre actuen de la mateixa manera.

3.5. Concentracions escolars artificials i coneixement de la llengua de l'escola.

L'etiqueta "*concentracions escolars artificials*" s'ha utilitzat per denominar l'agrupació de criatures estrangeres en determinats centres educatius en un nombre més elevat que la seva representació real en el territori (Carbonell, 2004). Les concentracions escolars artificials tendeixen a agrupar alumnat estranger de nivell sociocultural baix i es produeixen quan la seva proporció en un centre arriba al voltant del 15%. Quan un centre arriba a aquesta xifra crítica, l'alumnat autòcton –gradualment- abandona l'escola i es trasllada a escoles veïnes en el mateix territori o a territoris propers. Així, el centre es queda amb places vacants que són cobertes per l'alumnat provinent de la incorporació tardana (matrícula viva), de manera que, en poc temps, aquests poden passar a tenir fins a un 80-90% d'alumnat estranger (Vila, 2002).

Les concentracions escolars artificials comporten problemes tant per les criatures que s'hi escolaritzen com pel professorat que els ha d'atendre. La primera dificultat és que aquestes els alumnes estrangers perden referents educatius i la possibilitat d'interaccionar amb altres companys autòctons, el qual facilitaria la seva adaptació a la llengua i cultura de la societat d'acollida. També significa l'estigmatització d'aquests centres a nivell social i per part de la comunitat educativa, el qual provoca unes baixes expectatives vers l'alumnat en referència a les activitats que es poden desenvolupar a l'aula (l'anomenat efecte Pigmalión de Rosenthal i Jakobson, 1968), de manera que –inconscientment- es baixa el nivell d'exigència. El més preocupant, però, és que la societat acaba associant la presència d'alumnat estranger a l'escola amb una menor qualitat de l'ensenyament. En aquest cas, "*el nivell sociocultural i la pràctica educativa es confonen i el resultat sol ser lamentable*" (Vila, 2005: 42).

No obstant, tot i conèixer els efectes de les concentracions escolars, hi ha pocs estudis empírics que analitzin el seu efecte a Catalunya.

L'informe de l'Observatori Europeu contra el Racisme i la Xenofòbia (EUMC, 2005) alertava del risc que es formessin *ghettos* a les escoles públiques espanyoles per als immigrants o les minories ètniques. Els autors de l'estudi afirmaven que la concentració desproporcionada d'aquest alumnat en algunes escoles públiques provocava la perpetuació de la desigualtat d'oportunitats, i associaven aquesta segregació amb una disminució de la qualitat de l'ensenyament. Citaven com a exemple les dades de Catalunya, on el 66,7% dels alumnes procedents de centres concertats van acabar l'any 2004-2005 la secundària, mentre que en els centres públics només va promocionar el 45% de l'alumnat.

Moreno i Garcia (2006) van analitzar la incidència de la concentració escolar de l'alumnat estranger en els resultats acadèmics de l'educació obligatòria en el sistema educatiu català amb finançament públic. En concret, van estimar l'efecte de l'augment dels estudiants estrangers sobre la proporció global d'aprovat en cada cicle de l'educació primària i secundària. La mostra constava de 1.680 centres d'educació primària i 919 d'educació secundària analitzats durant els cursos 2000-2001, 2001-2002 i 2002-2003, i les dades utilitzades eren del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Les conclusions principals a les que van arribar són les següents:

- Una proporció més elevada d'alumnes estrangers per curs disminueix la proporció d'aprovat generals al llarg de l'educació primària i al primer cicle de secundària. A més, els autors de l'estudi apunten que afecta de manera més important el percentatge mitjà d'estrangers (la concentració elevada) que el seu creixement en un any concret.
- Els resultats mostraven que la llengua inicial de l'alumnat estranger influïa en la proporció d'aprovat per curs, en el sentit que la proporció d'alumnat estranger amb una llengua familiar diferent al castellà disminuïa més les notes que el conjunt dels alumnes estrangers.
- Un percentatge superior al 6% d'alumnes estrangers afecta de manera negativa el rendiment acadèmic mitjà a cada cicle educatiu, de manera que a major concentració d'aquest alumnat la repercussió és més gran sobre els resultats escolars. Quan no es consideraven les dades de la privada concertada – és a dir, s'avaluaven els centres

públics - el llinar pujava fins al 10%. L'explicació es troba en la distribució desigual d'aquest alumnat a les dues xarxes educatives.

- L'efecte de l'alumnat estranger sobre els resultats escolars és diferent depenent del seu país de procedència i en cada cicle. Al Cicle Inicial de l'educació primària de Catalunya, el percentatge d'estrangers que afectava de manera més important els resultats tenia com a origen el Magreb, la resta d'Àfrica i, Àsia i Oceania. Els dos primers incidien de manera negativa i l'últim de manera positiva. En el Cicle Mitjà de primària el creixement de l'únic col·lectiu que importava era el dels estudiants procedents del Magreb, i en el Cicle Superior els estudiants que afectaven negativament la proporció d'aprovat eren per ordre els llatinoamericans, marroquins i els procedents de la resta d'Àfrica.

Finalment dir que les dades aportades per Vila, Oller, Serra i Monreal (en premsa) també contemplen els efectes de la concentració de l'alumnat i afegixen un altre aspecte interessant, el percentatge d'alumnat catalanoparlant per aula (la categoria "Tipologia lingüística de l'aula", TLA). De les 50 escoles d'educació infantil estudiades, la meitat dels estudiants estrangers es trobava en aules on la seva representació era més alta que la del territori (entre 50 i 100% d'alumnat estranger per aula), mentre que l'alumnat nacional es concentra en aules amb menys del 50% d'alumnat estranger. La següent taula mostra la distribució:

TAULA XXI

Tipologia lingüística de l'aula, percentatge d'alumnat estranger per aula i participants.
Alumnat nacional i autòcton. Pàrvuls-5anys. Catalunya. Curs 2006-2007.

Tipologia lingüística de l'aula	Percentatge d'alumnat estranger a l'aula				Total
	- 25% d'alumnat estranger	25-50% d'alumnat estranger	50-75% d'alumnat estranger	+ de 75% d'alumnat estranger	
0-25% catalanoparlants	1	116	353	100	570
25-50% catalanoparlants	15	177	10	18	220
50-75% catalanoparlants	23	103	23	0	149
Més del 75% d'alumnes catalanoparlants	23	39	0	0	62
Total	62	435	386	118	1001

Font: Vila, Oller, Serra i Monreal (en premsa).

En relació amb el percentatge d'alumnes estrangers per aula (CONCE) l'alumnat català i bilingüe de la mostra està representat en aules on hi ha menys del 25% i entre 25-50% d'estrangers, mentre que l'alumnat àrab i hispà es troba on hi ha més estrangers (de 50-75% i més). Els autòctons castellans es relacionen amb aules amb un 50 i 75% d'alumnat estranger i l'alumnat soninké amb aules que tenen més del 75% d'alumnat estranger. Per tant, la distribució de l'alumnat evidencia no tan sols que l'alumnat estranger es troba concentrat sinó que, a més, s'escolaritza en aules on la possibilitat de parlar en català amb els seus companys és gairebé inexistent, el qual també repercuteix en els seus resultats de coneixement de català.

A l'estudi, aquestes dues variables del context escolar es mostraven significatives a l'hora d'explicar les diferències en els resultats de català de l'alumnat estranger i nacional, especialment en referència a la comprensió oral, segmentació i l'etapa d'adquisició del codi escrit. En relació al CONCE, els resultats disminueixen a mesura que augmentava el percentatge d'estrangers a l'aula i respecte la TLA, a mesura que augmentava el nombre d'alumnes catalanoparlants a l'aula desapareixien les diferències entre l'alumnat nacional i estranger.

3.6. Aules d'acollida i coneixement de la llengua de l'escola.

La presència cada vegada més gran d'alumnat estranger al sistema educatiu de Catalunya ha comportat que el govern de la Generalitat anés elaborant progressivament un model educatiu per atendre les possibles necessitats que aquest alumnat pugui presentar. Així, s'ha passat d'unes polítiques lingüístiques d'aules pont a un sistema que busca garantir la igualtat i la cohesió social a través de la llengua per a tot l'alumnat, recollides en el "Pla per a la Llengua, la Interculturalitat i la Cohesió Social" (Departament d'educació, 2004). Des d'aquest nou marc, l'actuació amb l'alumnat estranger s'elabora a través del "Pla d'Acollida" i del "Projecte lingüístic de centre" (PLC), que han d'ajudar a la integració lingüística i social dels alumnes.

Dins de les mesures organitzatives que els centres educatius tenen a disposició per atendre de manera immediata l'alumnat nouvingut, l'any 2004-2005 es van posar en funcionament les aules d'acollida, que apareixen com un recurs obert i flexible per

assegurar que l'alumnat estranger que s'incorpora tardanament al sistema educatiu de Catalunya i desconeix la llengua de l'escola pugui desenvolupar – en poc temps - les habilitats conversacionals suficients en la nova llengua i s'incorpori ràpidament als processos d'ensenyament i aprenentatge a l'aula ordinària. De manera més concreta:

“L'aula d'acollida va destinada a l'alumnat arribat a Catalunya els dos darrers anys (24 mesos) procedent d'un procés migratori, que necessiti una adaptació curricular específica i no tingui coneixement de la llengua de l'escola”

(Departament d'Educació, 2005: 11).

“L'aula ordinària és l'espai de referència d'aquest alumnat, mentre que l'aula d'acollida vol garantir l'acollida emocional i accelerar l'aprenentatge de la llengua vehicular de l'ensenyament” (p. 7) i, per tant, *“no és adequat fer servir aquest recurs per a l'alumnat d'educació infantil ni de primer cicle d'educació primària”* (p. 11).

El temps que l'alumnat d'incorporació tardana passa a les aules d'acollida varia en funció de les necessitats individuals i es regula a través d'uns criteris de permanència generals fixats pel Departament d'Educació que, en cap cas, poden superar els dos anys i les 12 hores setmanals. A més, es recomana que els grups de treball a l'aula d'acollida no superin els dotze alumnes, per tal que sigui un entorn adequat per treballar les habilitats conversacionals en llengua catalana.

Des de la seva implementació, s'ha avaluat l'eficàcia de les aules d'acollida tant a primària com a secundària, amb bons resultats tant pel que fa a l'adaptació escolar i al coneixement de català. El primer treball que avaluava prop de 4.000 alumnes estrangers escolaritzats a l'educació primària durant el curs 2004-2005, amb més de 30 llengües diferents, el 80,1% dels quals havia tingut una escolaritat prèvia regular i el 76,6% del total portava entre 1 i 2 anys de residència a Catalunya. Els resultats van mostrar una estreta relació entre l'adaptació escolar de l'alumnat estranger i el fet d'assistir menys de 5 hores setmanals a l'aula d'acollida (Vila, Perera i Serra, 2006). La segona avaluació feta amb 10.000 alumnes estrangers a l'educació primària al llarg del curs 2005-2006 mostrava resultats similars (Vila, Perera, Serra i Siqués, 2007).

En aquest apartat ens centrarem en revisar quins factors individuals de l'alumnat que assisteix a l'aula d'acollida tenen més pes en l'explicació de les diferències en els resultats de català de l'alumnat estranger a primària.

Vila, Perera, Serra i Siqués, (2007), en l'avaluació de l'alumnat estranger a les aules d'acollida el curs 2005-2006 van analitzar els resultats en funció dels cinc grups lingüístics més importants: l'amazic, l'àrab, el castellà, el xinès i el romanès. Els resultats de coneixement de català (mesurats a través d'una prova A2, d'usuari bàsic, d'acord amb la gradació establerta pel Consell d'Europa) mostraven dos pols diferenciats en funció de la llengua inicial: l'alumnat de llengua romanesa era el que obtenia millors resultats, mentre que el de llengua xinesa obtenia les puntuacions més baixes. La resta de grups es situava a mig camí del continu.

Els resultats de llengua inicial s'amplificaven pels efectes de la variable integració escolar. Així, l'alumnat romanès estava àmpliament representat en els índexs d'integració escolar elevada, mentre que l'alumnat africà presentava mesures d'integració més baixes. L'alumnat hispà es representava de manera equitativa en el grup d'adaptació alta i el d'adaptació baixa, i es situava en segona posició respecte el coneixement de català. No obstant, independentment del nivell d'integració, l'alumnat xinès tenia pitjors resultats que els de llengua inicial romànica. Els autors apunten que una possible explicació de perquè l'alumnat xinès amb una elevada integració escolar obté resultats en català més baixos que els seus companys romanesos i castellans menys adaptats escolarment, radica en la distància lingüística entre les llengües (la coneguda hipòtesi del relativisme lingüístic (Sapir, 1921; Whorf, 1957).

Altres factors relacionats amb l'adquisició de la llengua catalana a les aules d'acollida eren el temps de residència i l'escolaritat prèvia. El temps de residència i l'edat de l'alumnat es relacionen de manera inversa respecte l'adquisició del català. Les dades mostren que els nivells més alts de coneixement de la llengua catalana, en condicions similars, les adquireix l'alumnat de les aules d'acollida que porta entre un i dos anys de residència a Catalunya. No obstant, quan es mesuraven els efectes del temps d'estada juntament amb la variable adaptació escolar els resultats canviaven: quan l'adaptació era alta els millors resultats en català els obtenien els alumnes amb més temps de residència a Catalunya. L'escolaritat prèvia, en canvi, semblava ser més predictiva dels

resultats i –independentment de l'adaptació - l'alumnat estranger amb una bona escolaritat prèvia en la seva llengua tenia menys dificultats en català en comparació amb l'alumnat amb un pobre domini de la seva L1.

3.7. Treballs etnogràfics sobre el coneixement de la llengua de l'escola de la infància estrangera.

Finalment, volem esmentar alguns treballs de caire més qualitatiu que estan ajudant a entendre quines característiques té la llengua que aprenen des de l'escola els alumnes estrangers. Revisarem dos treballs que ens semblen útils per analitzar l'evolució de les habilitats de lectura, escriptura i llengua oral de l'alumnat d'origen estranger: el de Maruny i Molina (2000) i el de Siqués i Vila (2007).

El treball de Maruny i Molina (2000) avaluava diferents aspectes del coneixement de llengua catalana de l'alumnat marroquí, entre elles les habilitats conversacionals, la lectura i l'escriptura. El procediment de recollida de dades era una entrevista individual amb els alumnes que tractava diferents temes: dades personals, l'explicació de les regles d'un joc, narració d'una festa escolar o familiar, etc. La part final de l'entrevista incloïa tres textos amb els que es plantejaven activitats de comprensió lectora i, finalment, es demanava a l'alumnat que redactés a la seva manera un text ja conegut. El nivell de dificultat dels textos es situava al cicle mitjà de l'educació primària. Els resultats de l'estudi es resumeixen a continuació per a les tres àrees:

- En relació a l'expressió oral, els autors posen de manifest la incidència positiva del temps d'estada en l'adquisició d'aquesta habilitat. Així, afirmaven que durant els primers 18 mesos d'estada a Catalunya l'alumnat marroquí no assolía una competència discursiva acceptable i mostrava importants problemes de comprensió oral. Entre els 18 i 36 mesos de residència ja havien desenvolupat algunes de les habilitats lingüístiques en català necessàries per afrontar situacions de conversa informal (formes elementals d'argumentació, informacions concretes, narracions, etc.) i, fins i tot després dels 3 anys d'estada, un nombre significatiu d'alumnes marroquins no aconseguia comunicar-se de forma competent.

- Respecte les habilitats de comprensió lectora, l'alumnat marroquí mostrava serioses dificultats en aquesta àrea, i que aquestes habilitats no es normalitzaven fins als 5 anys d'escolaritat a Catalunya. Els problemes apareixien tant en textos expositius com en els narratius i independentment de l'edat d'arribada al nostre país. Les dificultats eren més evidents en els textos expositius, que gairebé cap alumne de la mostra va superar, però els problemes de comprensió s'estenien fins i tot davant de textos narratius senzills, el qual posa de manifest que l'alumnat marroquí triga molt de temps a desenvolupar habilitats lectores que vagin més enllà de la descodificació mecànica de la lletra impresa.
- En referència a la competència en escriptura, cap dels alumnes de la mostra va puntuar de manera adequada en els tres aspectes textuais analitzats (coherència, cohesió i adequació) a l'estudi. A més, els autors apuntaven que fins i tot després dels 18 mesos de residència a Catalunya alguns alumnes marroquins no aconseguien escriure el text. Les dificultats en escriptura apareixien íntimament relacionats amb la manca de coherència del text (connectors discursius, signes de puntuació, etc.), mentre que els aspectes de cohesió obtenien millors resultats. Les dificultats en ortografia també eren notables. Tampoc van aparèixer diferències en els escrits de l'alumnat en funció de l'edat d'arribada.

Sembla doncs, que l'alumnat d'origen marroquí presenta dificultats en la llengua de l'escola al llarg de tota l'escolaritat obligatòria i que aquestes s'expressen en les diferents dimensions del llenguatge, però especialment, en la llengua escrita.

La segona recerca, que presentem a continuació, porta cinc anys dedicada a abordar explícitament aquesta qüestió en diferents etapes educatives (educació infantil i tota la primària), tot i que per motius d'extensió només es presenten les conclusions generals dels seus treballs en relació a les característiques de la llengua que aprenen els alumnes estrangers a l'educació primària de Catalunya.

Siqués i Vila (2007) mostren els resultats d'un estudi etnogràfic realitzat al llarg del primer cicle de primària en una escola de dos línies de la comarca del Gironès on més del 90% de l'alumnat és d'origen estranger. La mostra estava formada per tots els alumnes que van fer primer de primària al llarg dels cursos 2003-2004 i 2004-2005.

L'aula A tenia 29 alumnes amb cinc llengües diferents, dels quals 14 van començar l'escola a l'aula de tres anys, 5 a la de quatre anys, 6 a la de 5 anys i els 4 restants ho van fer al llarg del curs 2003-2004. L'aula B tenia 25 alumnes amb 8 llengües diferents, la majoria dels quals havia nascut a Catalunya. Tots els alumnes vivien en barris on la llengua del context social era castellà o les llengües familiars.

La informació recollida a través de les observacions indicava que tot i que la llengua franca de relació amb els companys i el professorat a l'escola era la llengua catalana, les produccions orals en català de l'alumnat estranger eren molt limitades. Les característiques més rellevants de l'ús oral de la llengua catalana que feia aquest alumnat estranger al llarg del primer curs de primària eren les següents:

- Ús de frases curtes, senzilles, plenes de termes deïctics i amb un vocabulari més aviat pobre. Les produccions eren altament contextualitzades i tenen sentit en les situacions comunicatives "cara-a-cara", per exemple, utilitzaven paraules com aquesta/aquella, això/allò o similars, acompanyades de gestos el qual indica una manca de lèxic notable.
- La sintaxis també era força limitada i presentava un gran nombre d'errors morfològics. Les seves produccions eren molt curtes i algunes es podien considerar holofrases. Feien errors de concordança tant en gènere i nombre, no usaven correctament els connectors textuais i hi havia una pobre utilització de la flexió verbal de temps i mode.

Els autors de l'estudi senyalaven que aquestes característiques sovint feien incoherents els discursos dels estudiants estrangers en català. En canvi, a diferència de les dades de Maruny i Molina (2000), al cap de dos anys la majoria dels alumnes de la mostra que s'havien escolaritzat a l'inici de l'educació infantil (3-4 anys) tenia clarament més habilitats conversacionals en llengua catalana que el que s'havia incorporat més tard al centre educatiu.

En relació a la lectura, Vila, Siqués i Roig (2006), analitzant la mateixa mostra d'alumnat, afirmen que després del primer any de la primària pràcticament tots els alumnes estrangers coneixen les lletres, analitzaven i descodificaven sense problemes i

podien llegir en veu alta amb més o menys fluïdesa (sobretot els que es van incorporar als 3 anys a l'escola). Únicament els alumnes d'incorporació tardana tenien problemes seriosos per poder llegir. No obstant, les observacions van posar de manifest que la majoria de textos que llegia l'alumnat no els entenia. La lectura era exclusivament mecànica i les respostes als exercicis de comprensió dels textos eren correctes perquè l'alumnat coneixia el funcionament intern de l'activitat. La següent observació n'és un exemple clar:

“Les nenes i els nens fan una activitat on hi ha un text curt i tres opcions de títol, de les quals han d'escollir-ne una. El text és sobre uns infants que van a una casa de colònies. La gran majoria escull el títol que fa referència a les colònies perquè la paraula surt en el text, però quan els preguntes què vol dir anar de colònies no ho saben, la qual cosa demostra que han escollit el títol on surt la paraula colònies sense saber-ne el significat. Fins i tot un nen de parla amazic, en preguntar-li-ho, diu que la colònia és allò que et poses al cap i que fa olor” (Vila, Siqués i Roig, 2006:113).

Finalment, i en relació a l'expressió escrita, els autors de l'estudi mostren l'evolució del procés d'adquisició de l'escriptura en català, des de les primeres produccions que inclouen algunes de les lletres que els nens coneixen (per exemple un nen marroquí després de 15 mesos a l'escola escriu “*Eta laa*” per “renta la cara”), passant per un segon nivell on les produccions de textos són frases senzilles – i de vegades inintel·ligibles - en les quals falten lletres i, en alguns casos tenen problemes de segmentació però que s'apropen a les característiques del català escrit (per exemple, un nen amazic escolaritzat des dels 3 anys escriu sota la vinyeta “*Mara mtirat sola enecp*” per “Mare, m'ha tirat sorra al cap”), fins a textos més ben estructurats però encara amb algunes confusions lexicals, errors de concordança de gènere, errors verbals i similars que ja s'entenen (per exemple: “*un dia un nen cuan va trucar el rellotge i es va aixecarsa i va anar alavovu arantar la cara*”).

Les observacions de l'estudi mostren que al finalitzar el primer any, els alumnes que havien estat escolaritzats prèviament al parvulari podien desenvolupar un cert nivell d'escriptura que, en alguns casos, era l'adequat per l'edat i el curs. En canvi, l'alumnat que s'incorporava més tard al cicle inicial de primària presentava moltes més dificultats

per desenvolupar habilitats en la llengua escrita, especialment si no havia estat prèviament escolaritzat.

En definitiva, les dades aportades pels dos estudis indiquen que l'alumnat estranger triga molt temps a poder utilitzar la llengua de l'escola de manera eficaç. A més, sembla que algunes de les dificultats amb la llengua de l'escola es mantenen al llarg de tot el Cicle Inicial, després de quatre o cinc anys d'escolarització en català (Vila, Siqués i Roig, 2006). Fins i tot, algunes de les observacions que tenim fetes a altres escoles amb un alumnat similar al Cicle Superior, mostren que el domini de la llengua de l'escola que tenen aquests nens i nenes continua estant molt lluny del que tenen els seus companys nacionals.

Els resultats presentats recolzen la idea que existeix una gran distància entre el desenvolupament que té l'alumnat estranger de les habilitats lingüístiques requerides per a funcionar en situacions comunicatives quotidianes i les requerides per utilitzar el llenguatge per resoldre activitats escolars, que estan directament en relació a la lectura i l'escriptura (Cummins, 1981a). Si a aquest fet li sumem les característiques diferencials de l'alumnat que s'incorpora a l'actualitat al sistema educatiu de Catalunya (mobilitat i diversitat lingüística), tenim aules enormement diverses respecte el coneixement de la llengua vehicular de l'ensenyament. Aquesta situació representa un obstacle molt important per a la pràctica educativa tradicional, en la que el coneixement lingüístic de l'alumnat era més o menys homogeni, i "obliga" a desenvolupar una pràctica educativa que possibiliti l'avenç escolar de l'alumnat independentment de les seves dificultats lingüístiques.

La discussió sobre el nivell de competència lingüística requerit per tal que els alumnes estrangers puguin seguir els aprenentatges escolars de manera efectiva apareix, doncs, com una de les principals preocupacions de les administracions públiques i dels professionals de l'educació que els han d'atendre. De fet, aquesta discussió està present des dels inicis de l'educació bilingüe, i serà abordada a fons en el proper capítol.

CAPÍTOL III.

LA NOCIÓ DE COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA I LES SEVES DIMENSIONS

INTRODUCCIÓ

La noció “*competència lingüística*” apareix per primera vegada en un article de Noam Chomsky (1959) com a contraposició a la visió behaviorista de l'època sobre l'adquisició del llenguatge. Per al lingüista, l'efectivitat de les criatures a l'hora de manejar els aspectes sintàctics de la llengua així com la creativitat productiva⁷ que mostraven al poc temps de néixer, eren proves irrefutables de l'existència d'un “òrgan lingüístic” innat, que predisposava als éssers humans de certs coneixements gramaticals universals i comuns a totes les llengües. Aquest òrgan mental està regit per les lleis de la gramàtica universal, i funciona a través d'un mecanisme innat d'adquisició del llenguatge (Language Acquisition Device, LAD), que s'activa al entrar en contacte amb qualsevol llengua, i que és el responsable de la capacitat ideal i intrínseca per a produir i entendre qualsevol llengua.

Chomsky (1965) defineix la noció de competència lingüística del parlant nadiu com el coneixement tàcit i intrínsec que hi ha darrera l'execució lingüística. En aquest sentit, considera que no es pot accedir de manera “pura” a aquesta competència ideal, ja que

⁷ Entesa com la capacitat de generar infinites frases a partir d'un nombre limitat d'elements.

només es fa visible i es pot estudiar a través de les execucions lingüístiques particulars (*performances*) que depenen de factors individuals (com la memòria) i estan condicionades per factors d'ordre social i contextual.

Uns anys més tard, la noció de competència és recuperada per la lingüística funcional i alguns teòrics de la didàctica de la segona llengua. El sociolingüista i antropòleg Dell Hymes (1971), fundador de la corrent, dóna una visió completament nova al terme: la competència deixa de ser innata i es converteix en una capacitat adaptativa al medi, que depèn d'habilitats pragmàtiques del llenguatge (adaptació a la situació comunicativa i a les característiques del context) i, per tant, requereix d'un aprenentatge social.

En aquest context apareix la noció “*competència comunicativa*” en contraposició a la noció chomskiana, per donar compte que la competència no es limita als aspectes gramaticals de la llengua, sinó que inclou fonamentalment una sèrie d'habilitats i coneixements sobre com utilitzar la llengua de manera adequada en els intercanvis socials (“el saber fer”). Els parlants nadius, segons Hymes, disposen de diferents recursos lingüístics per adaptar-se a la situació comunicativa, per exemple poden adaptar el registre lingüístic en funció de l'interlocutor i el context, utilitzen expressions adequades a cada situació i tema que aborden (regulació del to de veu, la gestualitat, ús de maneres més o menys explícites de referir-se a un concepte en funció del coneixement compartit sobre el tema), etc. En definitiva, des d'aquesta concepció es posa de relleu la importància dels coneixements lingüístics d'ordre sociocultural, que manifesten aquest *saber fer* amb la llengua en funció amb les convencions socials de cada cultura.

És evident que els dos termes s'han anat modificant al llarg de la seva aparició, però podem afirmar que avui en dia continuen existint aquestes dues grans postures oposades en relació a l'origen de la noció de competència lingüística, l'adopció de les quals determina un tipus o altre d'aproximació al problema d'estudi de les competències i, conseqüentment, una postura particular respecte com abordar els processos d'ensenyament i aprenentatge en relació a elles (Bronkard, 2007; Milian, 2007). En el primer cas, tot i les crítiques rebudes i la manca d'evidència empírica, el terme “competència lingüística” continua essent la insígnia del cognitivisme modular (Fodor, 1983) i segueix arrelat a la psicologia cognitiva. Contràriament, els teòrics de l'anàlisi

del discurs i la sociolingüística utilitzen aquesta noció en el sentit de “competència comunicativa” de Hymes, és a dir, des d’una perspectiva pragmàtica i sociocultural de l’estudi del llenguatge. Aquesta segona postura és la que assumeixen els teòrics de l’educació bilingüe i la més utilitzada a l’àmbit de la didàctica de les segones llengües, i on s’emmarca el present treball.

En aquest sentit, des de l’educació bilingüe es creu que la millor manera d’aprendre una segona llengua des de l’escola consisteix en ensenyar i aprendre a través d’ella (Vila, 1995; Vila i Siguan, 1998). Des d’una perspectiva instrumental del llenguatge, s’entén que el llenguatge s’incorpora des de la interacció social gràcies a reconèixer-lo com un procediment eficaç i econòmic per a regular i controlar els intercanvis comunicatius amb els altres (Vigotsky, 1962, 1979; Scribner i Cole, 1981; Bruner, 1983; Vila, 1987; Wertsch, 1993, 1995). Llavors, es defensa que en l’ús de qualsevol llengua no solament s’aprenen a realitzar activitats amb els altres, sinó que alhora, s’incorporen els sabers necessaris per a utilitzar eficaçment l’instrument que les vehicula.

El tipus de didàctica que s’utilitza a partir d’aquest plantejament és molt semblant al que es dona en l’adquisició del llenguatge en contextos naturals. Això significa que, a diferència d’enfocaments centrats en l’ensenyament de la llengua com a objecte en sí mateixa (a través dels seus components formals: morfologia, lèxic, sintaxi, fonologia, etc.), la segona llengua s’incorpora des de la participació en les activitats escolars, és a dir, a través d’usar la llengua per a resoldre problemes i comunicar-se amb els demès. Des d’aquesta perspectiva, les persones aprenen a parlar una segona llengua perquè participen en situacions comunicatives reals per a fer coses importants o interessants amb els altres (Bruner, 1983). Així, com senyala Coll (1988), els significats que construeixen els escolars no depenen únicament dels seus coneixements previs i de les seves relacions amb els coneixements que s’han d’adquirir, sinó del sentit que l’alumne atribueix a aquests coneixements i a l’activitat implicada en l’aprenentatge. Per això en l’adquisició de les segones llengües s’ha de garantir la motivació de l’aprenent i el desig per usar la nova llengua amb els companys, així com també el manteniment d’unes actituds positives vers ella (Gardner i Lambert, 1972; Lambert, 1974; Gardner, 1985; Siguan i Mackey, 1986; Vila, 1989, 1998).

1. LA NOCIÓ DE COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA DE CUMMINS I LES SEVES DIMENSIONS

Cummins (1976, 1979a) pretenia elaborar un nou marc teòric que donés compte i pogués explicar les discrepàncies dels resultats obtinguts en els diferents programes d'educació bilingüe. Segons l'autor, els mals resultats escolars de l'alumnat de llengua minoritària no eren problemes individuals, sinó un fracàs en el tractament lingüístic i educatiu d'aquest alumnat. Conscient que la forma de conceptualitzar el domini de la llengua tenia uns efectes importants sobre els estudiants, ja que es relacionava amb el tractament educatiu que rebien i amb l'avaluació del seu rendiment escolar, va destinar grans esforços a concretar les dimensions implicades en el llenguatge que s'aprèn a l'escola (especialment en aquelles situacions en què la llengua vehicular de l'aprenentatge era la segona llengua dels estudiants).

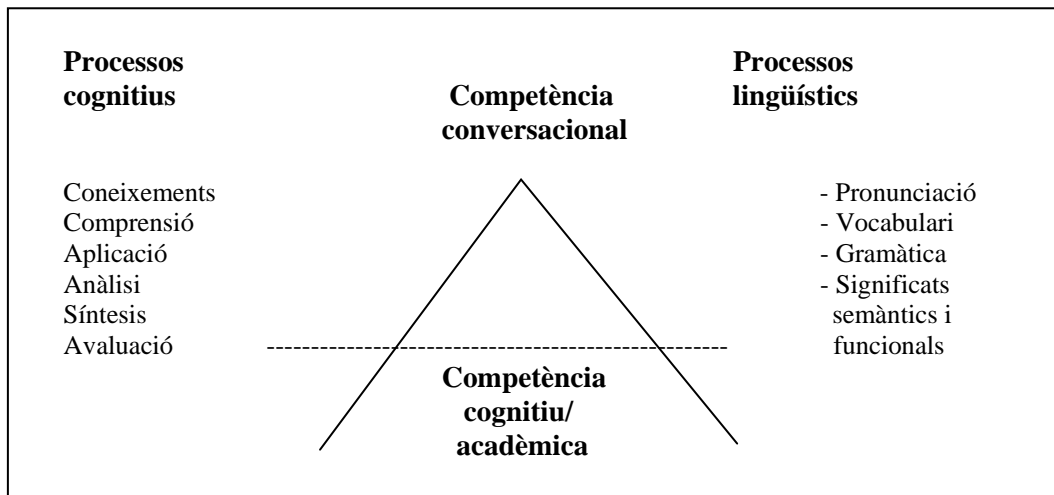
En aquest sentit, l'autor utilitza indistintament els termes “competència lingüística” i “competència comunicativa” per fer referència a la capacitat que té un determinat subjecte de posar en pràctica els seus coneixements sobre el llenguatge (Ellis, 1985). Per tant, tindrà present la capacitat de l'individu per utilitzar i ajustar les seves habilitats lingüístiques (comprensió, expressió orals, lectura i escriptura) en funció dels requeriments del context comunicatiu en el qual participa.

Els orígens de la noció de competència lingüística de Cummins (1979b) es troben a la hipòtesi del llingar i en la constatació que l'alumnat d'origen estranger requeria períodes de temps diferents per adquirir un nivell de competència oral en la segona llengua, en comparació amb el nivell en L2 necessari per dur a terme activitats acadèmiques complexes que fossin adequades a la seva edat i al curs escolar. Prenent com a punt de partida els resultats obtinguts per Skutnabb-Kangas i Toukomaa (1976) sobre el temps que trigava l'alumnat immigrant finlandès a adquirir una competència lingüística en suec per a resoldre tasques escolars complexes, i després d'evidenciar les discrepàncies entre la percepció que tenien els professors del nivell de llengua de l'alumnat immigrant

i els resultats escolars obtinguts (Cummins, 1980⁸), va distingir inicialment entre habilitats lingüístiques superficials (*surface fluency*) i altres aspectes més cognitius i acadèmics de la competència lingüística.

FIGURA I

Nivells superficials i profunds de la competència lingüística.



Font: Adaptat de Cummins (1984).

En concret, Cummins (1979b) va formular la distinció entre “habilitats bàsiques de comunicació interpersonal” (*BICS – Basic Interpersonal Communicative Skills*) i la “competència lingüística cognitiva i acadèmica” (*CALP – Cognitive/Academic Language Proficiency*) com a oposició al constructe unitari de “*global language proficiency factor*”⁹ (Oller, 1979; Oller i Perkins, 1978), posant així de manifest la

⁸ Després d’analitzar 400 informes escolars d’alumnes de llengua minoritària en els programes bilingües dels Estats Units, realitzats per assessors psicològics i professors, mostrà que els dos col·lectius assumien que quan l’alumnat d’origen immigrant adquiria una certa fluència comunicativa en anglès ja havia superat totes les dificultats lingüístiques en aquesta llengua, no obstant, obtenien uns pobres resultats en les activitats escolars i en els tests en anglès. Segons Cummins, quan l’alumnat immigrant demostrava una certa competència oral en la segona llengua, el professorat el tractava lingüísticament com a un nadiu més, amb el qual, s’atribuïen els seus mals resultats escolars NO als problemes lingüístics, sinó a dificultats individuals (manca de motivació, poc esforç, etc.). Llavors, deia que aquesta “façana lingüística” oral, amagava les grans llacunes que mostraven davant d’aspectes acadèmics en la L1 i la L2.

⁹ John Oller i el seu equip, després de revisar un considerable gruix d’investigacions als Estats Units per a estudiar la naturalesa de la competència lingüística als Estats Units, conclouen que hi ha un sol factor global de competència lingüística que està fortament relacionat amb les mesures dels tests d’intel·ligència (QI) i altres aspectes del rendiment escolar, i que es pot mesurar a través d’activitats que avaluïen les quatre habilitats lingüístiques bàsiques: escolta, parla, lectura i escriptura. Les dades analitzades mostraven unes altes correlacions entre habilitats lectores (mesurades a través de cloze tests), els tests de lectura i altres habilitats de producció oral (per exemple: mesures de vocabulari).

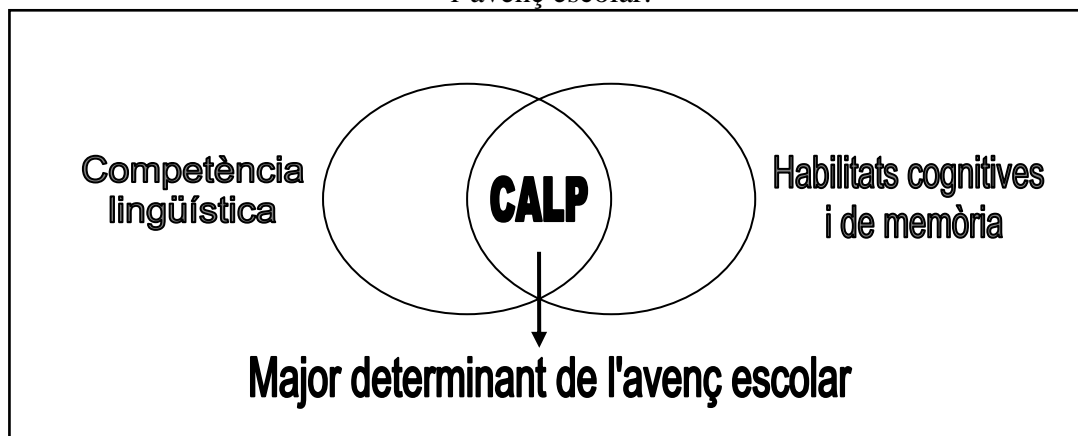
diferència existent entre l'ús del llenguatge en situacions informals i en contextos formals d'aprenentatge, com l'escolar.

El concepte *BICS* fa referència a aquelles habilitats lingüístiques bàsiques que els nens solen tenir desenvolupades abans de la seva entrada a l'escola (al voltant dels 5 anys), com per exemple: l'accent (fonologia), el vocabulari quotidià, la comprensió i expressió oral bàsics (construccions gramaticals simples que sovint s'acompanyen de suports no verbals com l'expressió facial, els gestos, l'entonació, etc.). L'autor utilitza el terme "bàsic" per donar compte que aquestes habilitats lingüístiques les desenvolupen tots els nens i nenes de manera innata, que per tant, són una condició necessària però no suficient per a garantir l'èxit escolar, i les relaciona directament amb el concepte chomskià de competència.

El concepte *CALP* s'associa al coneixement lingüístic conceptual i només es pot desenvolupar a través de la interacció social. Segons Cummins, la competència lingüística cognitiu/acadèmica ve determinada en part pel *background lingüístic* dels alumnes, és a dir, per les experiències comunicatives en les quals han participat abans de la seva entrada a l'escola (a la família o a la comunitat) i que els serviran de base per a l'aprenentatge posterior. És "*aquella dimensió de la competència lingüística que està fortament relacionada a les habilitats cognitives i acadèmiques en general*" (Cummins, 1979b:198). La competència lingüística cognitiu/acadèmica (*CALP*) es desenvolupa a través de la instrucció formal i es relaciona amb totes aquelles habilitats necessàries per a l'avenç escolar, com el coneixement de vocabulari poc familiar, la producció (oral o escrita) de sintaxis i expressions complexes que no es solen utilitzar a les converses informals, la comprensió de textos en les diferents àrees curriculars o similars.

FIGURA II

Relacions del CALP amb la competència lingüística, les habilitats cognitives i l'avenç escolar.



Font: Adaptat de Cummins (1980b).

Per a l'autor, la competència lingüística cognitiu/acadèmica no és una competència exclusivament lingüística (en el sentit gramatical), sinó que fa referència a aspectes cognitius més profunds com el “coneixement conceptual i de vocabulari” (per exemple la comprensió de significats de conceptes abstractes, els sinònims, etc), “la capacitat metalingüística” i l'ús del “llenguatge descontextualitzat”. Els tres aspectes del CALP fan referència a la capacitat de processar informació lingüística i es posen de manifest fonamentalment en les habilitats escrites dels nens i nenes, sobretot la lectura, que és, a criteri de l'autor, l'habilitat bàsica en la qual es fonamenta l'èxit escolar.

Es poden resumir les principals característiques del BICS i CALP de la següent manera:

QUADRE I

Diferències entre l'ús de la llengua en situacions comunicatives (BICS) i l'ús de la llengua en el context escolar (CALP).

BICS	CALP
La llengua per a la supervivència social, per a la comunicació cara-a-cara	La llengua per a l'escola, lligada al desenvolupament acadèmic
Llenguatge molt contextualitzat	Llenguatge descontextualitzat
Possibilitat d'utilitzar múltiples recursos i suports per accedir al significat	Suports no verbals limitats
Complicitat de l'interlocutor (intenció comunicativa visible i feedback)	No hi ha retroalimentació externa (l'alumne ha de fer preguntes al text)
Predomini de formes orals	Predomini de formes escrites
Poca exigència cognitiva	Major exigència cognitiva, ús més abstracte del llenguatge
Prioritat al contingut del missatge	Prioritat a la forma del missatge

Font: Adaptat de Nussbaum i Unamuno (2006).

A través del marc BICS/CALP la hipòtesi d'interdependència inicial (veure capítol IV) es va reformular en termes de “competència subjacent comuna”, de manera que les CALP en la L1 i la L2 són vistes com a manifestacions d'una mateixa dimensió general de la competència lingüística, associada a l'ús del llenguatge en situacions poc contextualitzades i altament exigents, com les que es donen del context escolar:

“En la mesura que la instrucció en la Lx és efectiva per a desenvolupar Lx CALP, també es desenvoluparà Ly CALP sempre que hi hagi una adequada exposició en la Ly i motivació per aprendre Ly, ja que la mateixa dimensió està darrera de la competència en les dues llengües” (Cummins, 1981a:185).

Per a Cummins, l'experiència prèvia a l'escola en la llengua materna és indispensable pel posterior desenvolupament d'habilitats lectores fluïdes en la segona llengua: *“Ja que el CALP en la L1 i en la L2 són manifestacions de la mateixa dimensió de la competència lingüística, l'experiència prèvia de l'alumnat en tasques relacionades amb la lectura (en la L1) predirà el futur aprenentatge d'aquestes habilitats en la L2”* (Cummins, 1981a:179). Llavors, hipotetitza que l'alumnat més gran, aquell que té millor desenvolupades les habilitats CALP, adquirirà més ràpid aquestes habilitats en la segona llengua en comparació a l'alumnat més jove.

El re-anàlisi de les dades de l'alumnat immigrant en l'avaluació estatal del Toronto Board of Education va aportar més evidències a la distinció entre BICS i CALP. Cummins (1981b), després d'analitzar els resultats en anglès de 1210 alumnes immigrants que van arribar a Canadà després dels 6 anys, va observar que mentre les habilitats implicades en el domini conversacional del llenguatge solien trigar entre un i dos anys a desenvolupar-se, es feien necessaris com a mitjana entre 5 i 7 anys per adquirir uns nivells similars al dels nadius en les habilitats implicades en el domini dels aspectes acadèmics de l'anglès. Els resultats mostraven que fins i tot després de cinc anys d'escolaritat en anglès, els alumnes immigrants mantenien unes puntuacions mitja desviació estàndard per sota dels seus companys anglesos. Així, tot i que al voltant dels dos anys d'exposició a la segona llengua s'aconseguien uns nivells de conversa acceptables (especialment quan es garantia una suficient exposició en la L2 en el context social i escolar), els alumnes d'origen estranger encara estaven molt lluny de

tenir el nivell de llengua requerit per afrontar amb èxit les tasques escolars en lectura i escriptura (en anglès).

En definitiva, per a l'autor el domini de l'idioma necessari perquè l'alumnat estranger es desenvolupés de manera adequada en situacions comunicatives interpersonals era considerablement menor del que feia falta per a resoldre tasques en situacions acadèmiques. D'una banda, apuntava que la sensibilitat a les pistes contextuals i interpersonals (contacte visual, gestos, expressió facial, entonació, etc.) facilitaven l'expressió del sentit i el significat del que es feia i es deia a les conversacions informals. Així, les habilitats conversacionals relacionades amb la fonètica, la gramàtica elemental de la llengua i molts components pragmàtics de l'idioma s'adquirien abans dels 6 anys en la primera llengua i, per tant, la majoria d'alumnat de la mostra analitzada entrava a l'escola essent plenament competent en el domini d'aquestes habilitats per a utilitzar el llenguatge de manera adequada en contextos socials coneguts. En canvi, la situació de comunicació a l'aula era totalment diferent: aquestes claus contextuals no solien estar presents a les activitats escolars, que depenien exclusivament del coneixement i el domini formal del llenguatge acadèmic per a poder-se realitzar. En comparació amb les habilitats conversacionals informals (BICS), el llenguatge acadèmic (CALP) solia incloure un vocabulari d'ús menys freqüent, unes estructures gramaticals més complexes (que requerien la capacitat de comprensió i expressió d'estructures gramaticals i sintàctiques tant orals com escrites, l'ús de vocabulari especialitzat, etc.) i unes exigències cognitives superiors (de memòria, anàlisi, raonament, etc.). Per això l'alumnat estranger trigava tant temps a adquirir-les, ja que són habilitats que es segueixen desenvolupant al llarg de tota l'escolaritat obligatòria i –per regla general– al llarg de tota la vida.

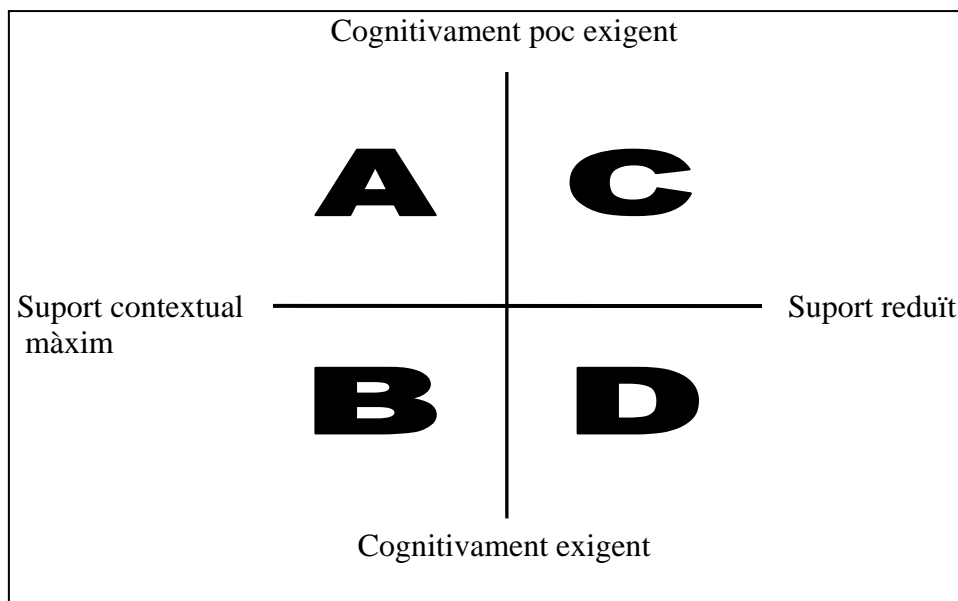
Aquests resultats han estat avalats per nombroses investigacions (McLaughlin, 1985; Klesmer, 1994; Thomas i Collier, 1997; Hakuta, Butler i Witt, 2000; Maruny i Molina, 2000; Vila i Siqués, 2006). Tal i com diu Cummins (2002):

“los estudios de investigación desde principios de los años ochenta han demostrado que los estudiantes inmigrantes pueden adquirir con rapidez una considerable fluidez en el idioma predominante en la sociedad con la que entran en contacto en el medio y en la escuela. Sin embargo, a pesar de este rápido incremento de la fluidez

conversacional, por regla general hace falta un mínimo de unos 5 años (y, con frecuencia, muchos más) para que lleguen al nivel de los hablantes nativos en los aspectos académicos del idioma” (Cummins, 2002:50).

Posteriorment, Cummins (1981a) tracta d'integrar la distinció BICS/CALP dins un marc teòric més ampli, incorporant una perspectiva evolutiva que considera tant els aspectes de la competència lingüística que els individus adquireixen al llarg del temps, com el rol dels contextos específics d'adquisició que determinen el desenvolupament dels diferents aspectes de la competència lingüística. En aquest sentit, considera que la competència lingüística s'ha de conceptualitzar al llarg de dos continus: el primer es relaciona amb el suport contextual disponible per codificar o descodificar el significat dels missatges lingüístics, i el segon fa referència al grau de requeriment cognitiu de les activitats lingüístiques, és a dir, la quantitat d'informació processada per unitat de temps.

FIGURA III
La teoria dels quadrants de Jim Cummins.



Font: Reproduït de Cummins (1981a).

El primer extrem que fa referència al suport contextual disponible per expressar o rebre significats, que pot ser vinculada al context (*context-embedded*) o de context reduït (*context-reduced*). A través d'aquesta distinció mostra que no és el mateix saber utilitzar el llenguatge en situacions interpersonals cara-a-cara, on es donen moltes possibilitats d'èxit comunicatiu com a conseqüència de la possibilitat de negociar els significats amb

l'interlocutor (hi ha un alt suport contextual a través de pistes paralingüístiques i situacionals, com ara l'ús de la gestualitat o les entonacions, i també hi ha oportunitats de retroalimentació quan el missatge no s'entén) que utilitzar-lo en situacions descontextualitzades, on la comprensió del que es diu passa inevitablement per disposar d'un bon coneixement formal de l'instrument lingüístic, com en les activitats individuals de lectura i escriptura.

L'altre extrem representa el conjunt de tasques i habilitats cognitives on el processament de les habilitats lingüístiques està més o menys automatitzat, és a dir, requereixen d'una major o menor implicació cognitiva. En un pol hi haurien aquelles activitats que requeririen una menor implicació cognitiva per a una execució adequada de la tasca, ja que estarien integrades en el repertori lingüístic del subjecte; i en l'altre s'inclouen totes aquelles activitats escolars que requereixen una alta implicació cognitiva, ja que les habilitats lingüístiques necessàries per a resoldre la tasca no estan automatitzades.

Per a Cummins (1981a) les “habilitats bàsiques de comunicació interpersonal¹⁰” (BICS) es situen en el quadrant A, el que significa que requereixen un ús del llenguatge amb poca exigència cognitiva i estretament vinculat al context comunicatiu (activa negociació de significats), mentre que la “competència lingüística cognitiva i acadèmica¹¹” (CALP) es situa en el quadrant D, i pressuposa una alta demanda cognitiva i un ús del llenguatge en situacions altament descontextualitzades. Mentre que les BICS es desenvolupen de manera independent entre la L1 i la L2 (s'han de treballar de manera separada per a cada llengua), les dimensions de la CALP es poden promoure a través de l'ús de la primera o de la segona llengua, ja que són interdependents. Així, els components del domini de la llengua relacionats amb el CALP s'agrupen i continuen desenvolupant-se durant tota l'escolarització obligatòria degut a la seva forta vinculació amb el desenvolupament de la lectura i l'escriptura.

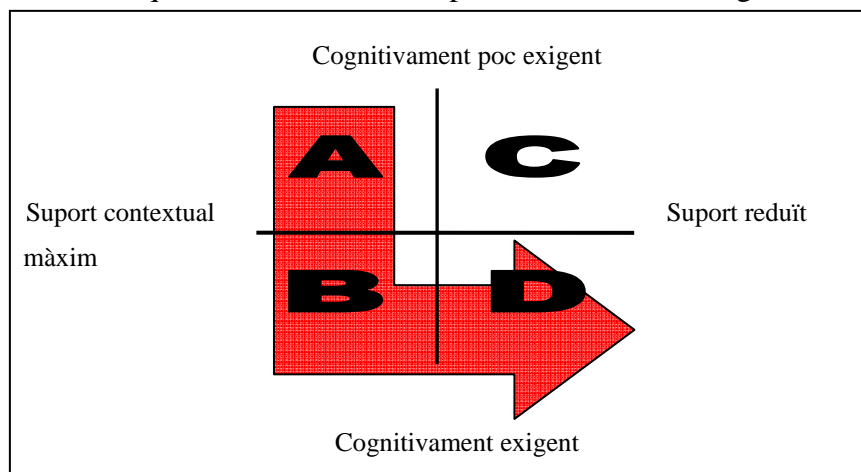
Segons aquest model, qualsevol de les habilitats implicades en la competència lingüística s'aprèn, en primer lloc, en la participació informal de la criatura en situacions amb un alt suport contextual i una baixa implicació cognitiva, però a mesura que s'usa i es domina aquesta habilitat (s'interioritza i esdevé automàtica),

¹⁰ A l'edició castellana (Cummins, 2002), fa referència a aquest terme com a “domini conversacional”.

¹¹ A l'edició castellana utilitza el terme “domini acadèmic” de la llengua.

s'aconsegueix assolir un coneixement del llenguatge més abstracte i formal (menys dependent de la immediatesa contextual) i es poden començar a realitzar activitats que requereixin més implicació cognitiva. La teoria de Cummins diu que els programes d'educació bilingüe seran eficaços en la mesura que l'alumnat pugui adquirir una competència suficient en la primera i la segona llengua que li permeti treballar sobre tasques cognitivament exigents i amb poc suport contextual. Llavors, ja que l'èxit escolar passa per a saber realitzar activitats situades a l'últim quadrant, cal que l'alumnat de llengua minoritària pugui desenvolupar habilitats lingüístiques en la segona llengua en el quadrant D. I, per fer-ho, és necessari que les activitats d'ensenyament i aprenentatge segueixin (per ordre) la seqüència d'activitats del quadrant A al B i del B fins al quadrant D. Les activitats del quadrant C poden incloure's en menor mesura per a reforçar o practicar determinats conceptes, però no es recomana dedicar-los gaire temps perquè a part de ser cognitivament poc exigents tenen poc sentit per a l'alumnat. Així doncs, la seqüència d'ensenyament que proposa Cummins es pot representar de la següent manera:

FIGURA IV
Seqüència de d'instrucció per als estudiants bilingües.



Font: Adaptat de Cummins (1996).

Un bon exemple de les aplicacions pedagògiques de la teoria dels quadrants en contextos plurilingües i multiculturals es presenta a Coelho (2004). L'autora proposa utilitzar el marc teòric de Cummins com a base per a la planificació de la intervenció educativa amb l'alumnat que no té l'anglès com a primera llengua, i mostra les diferents etapes de desenvolupament lingüístic que van passant aquests alumnes i les ajudes educatives que ha d'oferir el professorat a cadascuna d'elles.

QUADRE II
L'ensenyament en els quadrants.

TASQUES COGNITIVAMENT POC EXIGENTS – ANDAMIATGE INTENS

QUADRANT A: Principiant (Nivells A1 i A2 del Consell d'Europa)

La majoria dels objectius curriculars es centren en l'adquisició de la llengua necessària per a la comunicació quotidiana. Les següents estratègies d'ensenyament són essencials pels alumnes que comencen a aprendre la llengua d'instrucció:

- Aprofitar el coneixement de l'alumnat per a introduir nous conceptes i paraules
- Utilitzar un tipus de llenguatge funcional, relacionat amb les necessitats immediates
- Donar "input" comprensible (llenguatge modificat amb suport visual i contextual)
- Presentar models d'actuació: p.ex., crear un text a la pissarra pensant en veu alta
- Proporcionar "feedback" de suport
- Fomentar el diàleg mitjançant l'aprenentatge cooperatiu
- Fomentar l'ús estratègic de la L1: p.ex., fer un llistat de paraules que encara no són conegudes i la seva traducció en la primera llengua per a escriure històries personals
- Donar llistats de noves paraules i expressions per tal que els alumnes els escullin i etiquetin dibuixos o completin frases amb espais en blanc
- L'ús de la repetició oral de noves paraules i frases, a més de cançons i rimes
- Aportar suport visual i gràfic adaptat al nivell de comprensió actual dels estudiants
- Llegir en veu alta o escoltar històries gravades per tal que els alumnes puguin escoltar i seguir el text simultàniament
- Crear jocs i trencaclosques per practicar paraules i normes lingüístiques específiques

TASQUES COGNITIVAMENT EXIGENTS – ANDAMIATGE INTENS

QUADRANT B: Intermig (Nivells B1 i B2 del Consell d'Europa)

L'andamiatge intens permet que els aprenents de la segona llengua puguin assolir molts dels objectius del currículum regular, excepte en aquelles assignatures molt exigents lingüística i culturalment, com la història o la literatura. Moltes estratègies del quadrant A continuen essent importants. A més, les següents estratègies d'andamiatge permeten als alumnes comprendre i produir texts que no podrien manejar sense aquest suport:

- Treballar amb organitzadors gràfics que mostrin les idees principals del text
- Utilitzar el procés de lectura guiada abans, durant i després de la lectura
- Ensenyar el nou vocabulari i les normes gramaticals que apareguin a la lliçó i que siguin molt útils per a altres activitats escolars
- Proporcionar marcs d'andamiatge per a tasques escrites en varis gèneres (diaris, informes, exposicions, explicacions, etc.)
- Modelar el procés d'escriptura: p.ex., generar idees, fer borradors, compartir-los i revisar-los
- Guiar als estudiants a través del procés de creació dels seus projectes
- Donar texts adaptats o alternatius

TASQUES COGNITIVAMENT POC EXIGENTS – ANDAMIATGE REDUÏT

QUADRANT C:

Les activitats en aquest quadrant són cognitivament poc exigents i, a més, poden resultar incomprensibles per a molts aprenents de la L2 perquè hi ha poc suport contextual. Exemples d'activitats en el quadrant C serien tasques que requereixen copiar o memoritzar material que els alumnes no entenen. Inclús activitats estimulants com els projectes d'investigació poden convertir-se en activitats d'aquest tipus si els alumnes no reben el suport i l'ajuda necessària. Molts alumnes acaben "completant" els seus projectes copiant o memoritzant paràgrafs enters dels llibres de referència, però comprenent poc o gens el que diuen.

Aquestes tasques no ajuden a avançar en el currículum, ni tampoc les activitats incomprensibles o descontextualitzades ajuden a l'aprenentatge de la llengua. Cal doncs, anar en compte! Tant els aprenents de la segona llengua com els alumnes nadius haurien de passar molt poc temps en activitats d'aquest tipus!!

TASQUES COGNITIVAMENT EXIGENTS – ANDAMIATGE INTENS

QUADRANT D: Avançat (Nivells C1 i C2 del Consell d'Europa)

Els estudiants, quan arriben a aquest nivell, poden treballar d'acord a les expectatives i els recursos curriculars del seu curs escolar i no necessiten el suport del professor especialista de llengua, excepte en els casos que rebin poca ajuda extra per part del professor regular.

Totes les estratègies dels quadrants A i B continuen essent útils, ja que inclús els estudiants que han desenvolupat una bona competència lingüística en la llengua d'instrucció necessiten algunes ajudes puntuals al llarg del seu procés d'aprenentatge.

En aquest punt la L1 ha quedat enrere i els alumnes han de confiar totalment amb la seva L2 per a seguir aprenent. L'andamiatge es va reduint al llarg dels anys, però mai desapareix totalment: Tots els estudiants (inclosos els nadius) se'n poden beneficiar!!!

Font: Adaptat de Coelho (2004).

En resum, la teoria es construeix sobre l'assumpció que el desenvolupament d'habilitats acadèmiques en la L1 i la L2 es recolza sobre les habilitats conversacionals del llenguatge i, per tant, l'ensenyament de la segona llengua s'ha de fer - al principi - a través d'activitats escolars que requereixin un ús contextualitzat del llenguatge on es primí la comprensió i l'expressió orals, per tal que posteriorment els alumnes puguin utilitzar-lo en situacions formals d'aprenentatge. Així, el desenvolupament de la competència lingüística no s'entén com un procés sumatiu, sinó exponencial, ja que a mesura que l'alumnat adquireix noves capacitats per a usar les habilitats lingüístiques en la segona llengua, s'obre la possibilitat d'utilitzar el llenguatge no tan sols per a les

relacions comunicatives, sinó també per a poder regular i planificar la conducta lingüística individual en altres tasques més complexes (Vigotsky, 1962, 1979).

Més endavant, Cummins (1996) afegeix una distinció més a la dicotomia establerta i parla de les “habilitats lingüístiques discretes”. Segons l’autor, es fa necessària aquesta distinció per donar compte dels coneixements lingüístics específics que té l’alumnat com a resultat del procés d’instrucció. Aquestes habilitats lingüístiques discretes fan referència a coneixements específics relacionats amb la gramàtica, la fonologia, la lectura o l’escriptura que aprenen els estudiants com a resultat de la instrucció directa en contextos formals, com per exemple el coneixement de les lletres de l’alfabet, els sons de cada lletra i les seves combinacions, l’habilitat per descodificar paraules escrites en sons apropiats, etc. Els moments inicials de l’escolaritat recolzen aquests aprenentatges i es poden consolidar en estadis primerencs.

Així doncs, amb aquesta nova distinció, la competència lingüística queda definida per tres dimensions: les habilitats conversacionals, les habilitats lingüístiques discretes i les habilitats cognitiu/acadèmiques de la llengua.

2. ALTRES CONSTRUCTES TEÒRICS RELACIONATS AMB LA DISTINCIÓ BICS/CALP

La distinció entre llenguatge conversacional i llenguatge cognitiu/acadèmic –tot i els diferents termes utilitzats- té una llarga tradició a la psicologia, i fa referència essencialment a la mesura en la qual el significat de la comunicació està recolzada per pistes contextuals o interpersonals en situacions de comunicació cara-a-cara (com els gestos, l’expressió facial o l’entonació), o bé depèn de les pistes lingüístiques que són independents del context comunicatiu immediat.

L’escola manté un ús del llenguatge específic, diferent del que s’utilitza a les interaccions informals de comunicació, que requereix un major domini de les habilitats lingüístiques i que només es pot aprendre a través de les activitats escolars. Així, si s’admet l’existència de relacions entre el desenvolupament lingüístic i cognitiu de les criatures, un menor domini de l’instrument lingüístic també comportarà un menor

desenvolupament cognitiu. D'aquí la importància que té el domini del llenguatge cognitiu/acadèmic en relació a l'èxit o el fracàs escolar i en la construcció de persones actives, reflexives i crítiques.

Dit això, passarem a revisar breument alguns dels constructes associats a la distinció entre habilitats conversacionals i habilitats cognitiu/acadèmiques del llenguatge.

Vigotsky (1962, 1979) va ser el primer d'apuntar la distinció entre "conceptes espontanis i científics". L'autor entenia que el llenguatge s'incorporava a través de la interacció social, primer com una funció interpersonal (a través de reconèixer-lo com a un procediment eficaç i econòmic per a regular i controlar els intercanvis comunicatius) i posteriorment com una funció intrapersonal, que permetia amplificar les capacitats cognitives individuals. Per a Vigotsky, el desenvolupament dels significats de les paraules començava amb les formes quotidianes o "espontànies" d'entendre la realitat relacionades amb l'experiència immediata del nen, que evolucionaven a través de la mediació social cap a "conceptes científics", més abstractes i organitzats de manera jeràrquica en xarxes semàntiques d'estructura formal, lògica i descontextualitzada. Llavors, la diferència entre els conceptes espontanis i científics es referia al grau de generalització de les etiquetes lingüístiques a la realitat i, per tant, al grau de convencionalitat dels significats dins un context històric i cultural determinat (com més científic, més generalització).

Posteriorment, Bruner (1975) distingeix entre "competència comunicativa i analítica" fent referència al llenguatge com a instrument de pensament. L'autor contraposa l'existència d'una competència mínima de l'espècie humana, que fa referència al domini d'estructures sintàctiques bàsiques (Chomsky, 1965) i de categories semàntiques (Fillmore, 1968) a la "competència comunicativa", entesa en el sentit de Hymes (1971) com a la capacitat d'utilitzar el llenguatge en funció de les exigències contextuals. I dins la segona, que considerava típica de l'espècie humana, distingia la "competència analítica", entesa com *"una operació prolongada de processos de pensament sobre representacions exclusivament lingüístiques i es cultiva mitjançant l'escolaritat formal"* (Bruner, 1975:72). Aquesta última, emfatitzava el caràcter metalingüístic del llenguatge i la seva utilitat com a eina intrapersonal de pensament i resolució de problemes. Com diu Bruner (1997), el coneixement que s'aporta a través de les activitats d'ensenyament

i aprenentatge es fa exclusivament al marge del context de l'acció. És a dir, les escoles fan un ús abstracte del llenguatge a través de les narracions, el diàleg, l'abstracció, el joc simbòlic, l'expressió oral, la comprensió lectora, etc., de manera que per a poder actuar en aquest context es fa necessari adquirir una estructura mental classificadora que faci possible l'ús del llenguatge com a eina lògica i analítica.

Més endavant, Canale (1983) va criticar la formulació de Bruner perquè suposava que la competència analítica (típica de societats lletrades i relacionades amb habilitats escolars) era una forma de domini més elevat que la competència comunicativa. En aquest sentit, afirmava que la capacitat per a utilitzar el llenguatge per a finalitats intrapersonals era universal, encara que la socialització en determinades "comunitats de discurs" determinés el potencial i els usos d'aquestes funcions a cada context (per exemple, la valoració de certs registres lingüístics a l'escola per sobre d'altres). També apuntava els problemes que comportava l'ús dels termes "descontextualitzat" o "independent del context" per a fer referència al llenguatge, tot i que reconeixia que els tipus de suport contextual variaven en funció de cada situació comunicativa.

En concret, la proposta de Canale (1983) distingeix 3 components del domini de la llengua: el domini bàsic de la llengua, la competència comunicativa i l'autonomia.

El domini bàsic de la llengua inclou els universals relacionats amb la llengua que són necessaris per als usos comunicatius i autònoms, i a més de la gramàtica, afegeix els aspectes sociolingüístics, discursius i estratègics que ja es trobaven en el model de competència comunicativa de Canale i Swain (1980)¹². La competència comunicativa també engloba les 4 competències anteriors, però posa l'èmfasi en les habilitats sociolingüístiques, és a dir, en el significat social de les paraules. Finalment, l'autonomia suposa els usos de la llengua més intrapersonals (per exemple la resolució de problemes, la planificació i regulació dels propis pensaments, l'escriptura creativa, etc), centrats en les formes gramaticals i el significat literal de les paraules.

¹² Michael Canale i Merrill Swain (1980), aprofundint en el concepte de competència acotat per Hymes (1971), van identificar quatre components inherents a la competència comunicativa: la competència gramatical (que fa referència al coneixement de vocabulari i de les regles fonològiques, morfològiques, sintàctiques per a formar oracions), la competència sociolingüística (que inclou les regles d'ús de la llengua en relació al context), la competència estratègica (d'ordre cognitiu, planifica l'execució) i la competència discursiva (permet comprendre i construir discursos).

Per a Canale, el grau de socialització en una determinada comunitat de discurs determina el grau d'assoliment de les funcions comunicatives i autònomes de la llengua. Per tant, la socialització en determinats contextos, com per exemple l'escolar, promou l'adquisició i el domini de determinats registres per sobre d'altres.

Donaldson (1978), va distingir entre les formes "vinculades" i "desvinculades" del context per a mostrar que les exigències en el pensament i el llenguatge dels nens i nenes depenien de les claus contextuais on es produïa la comunicació. Segons l'autora, els processos de pensament i llenguatge en els nens petits es desenvolupen dins d'un context altament significatiu en el qual el significat de les paraules es subordina a la comprensió de les intencions comunicatives del parlant (intersubjectivitat) i a les pistes de la situació comunicativa (marcs de referència, que permeten interpretar i donar sentit al significat de les paraules que encara no coneixen). Llavors, en les activitats on l'alumne no pot utilitzar les intencions del parlant per accedir al significat de la comunicació, es fa necessari extreure el significat a través de les formes lingüístiques, amb el qual l'exigència cognitiva és major. Per això proposa que a les etapes primerenques d'ensenyament de la lectura, les activitats es presentin dins un context vinculat a la realitat dels nens, molt semblant a les activitats lectores que es fan a la llar, i que siguin significatives per ells.

Olson (1977) distingeix entre "expressió" i "text" per assenyalar en quina mesura el significat és extrínsec al llenguatge (expressió) o intrínsec a ell (text). Mentre que en situacions comunicatives interpersonalment es disposa d'un ampli ventall de pistes paralingüístiques i contextuais a través de les quals es poden interpretar fàcilment les intencions del parlant, això no passa davant del text escrit, ja que l'accés al significat passa inevitablement per la capacitat de interpretar i comprendre els símbols escrits. L'autor afirma que la capacitat d'atribuir significat a una frase amb independència del seu context interpretatiu no lingüístic és una habilitat que es desenvolupa exclusivament a través de les activitats escolars.

Altres autors com Beretier i Scardamalia (1982), van analitzar els problemes d'aprenentatge de l'escriptura atribuint aquestes dificultats al fet de passar d'un sistema de producció del llenguatge orientat a la conversa a un sistema de producció de llenguatge autònom, relacionat amb la capacitat de manipular el llenguatge escrit. I

deien que les ajudes contextuais i les exigències cognitives implicades en les activitats de “conversa” i la “composició” d’un text escrit eren molt diferents.

Per tant, sembla que de manera general es pot mantenir la distinció entre habilitats conversacionals i habilitats cognitiu/acadèmiques del llenguatge. No obstant, paral·lelament a la publicació dels primers plantejaments de Cummins també han aparegut importants crítiques al seu model, que han permès l’evolució i concreció del seu esquema teòric.

3. CRÍTQUES A LA NOCIÓ DE COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA DE CUMMINS

Les primeres crítiques al model de Cummins van aparèixer a Edelsky, Hudelson, Flores, Barkin, Altweger i Jilbert (1983) i a l’edició de Charlene Rivera (1984) on es recollien els principals punts de debat respecte la relació entre la competència lingüística i el progrés escolar i l’aplicació del model de Cummins en els programes d’educació bilingüe dels Estats Units. Posteriorment, han aparegut noves crítiques com les de Martin-Jones i Romaine (1986), Edelsky (1990) que reafirma la seva posició, Wiley (1996) i MacSwan (2000), per a citar algunes de les més importants.

A continuació, es farà un resum de les principals crítiques formulades a distinció entre domini conversacional i acadèmic de la llengua i, en conseqüència, a la noció de competència lingüística de Cummins. Per a fer-ho, utilitzarem com a eixos de discussió els tres principals arguments en contra del seu model:

1. La distinció reflexa una perspectiva autònoma sobre el llenguatge que deixa al marge la seva ubicació en unes pràctiques socials i dins d’unes relacions de poder (Edelsky i al., 1983; Genesee, 1984; Troike, 1984; Wiley, 1996).
2. El domini del llenguatge acadèmic fa referència a la “l’execució en tests” i és un artefacte derivat de la manera inapropiada de mesurar-lo (Edelsky i al., 1983; Edelsky, 1990; MacSwan, 2000).
3. La noció de CALP i la hipòtesi del llindar promouen “una teoria d’afimació del dèficit” en la mesura que atribueixen el fracàs escolar de les minories lingüístiques bilingües a un pobre domini cognitiu i acadèmic, en comptes

d'atribuir-lo a una escolarització inadequada (Edelsky, 1990; Edelsky i al., 1983; Martin-Jones i Romaine, 1986; MacSwan, 2000).

3.1. Crítiques a la conceptualització de la competència lingüística i a la distinció BICS/CALP.

Edelsky i els seus col·laboradors (1983) van ser els primers en apuntar aquesta crítica en relació a la primera proposta de Cummins (1979b) que, segons elles, adoptava una concepció autònoma del llenguatge, aïllant-lo del context interactiu en el qual es produïa la seva adquisició. En les seves paraules: *“el seu model treu importància al llenguatge usat en les interaccions socials i aposta per un tipus de competència lingüística “cognitiva” i “acadèmica” que suposadament hi ha darrera de totes les activitats escolars”* (Edelsky i al., 1983:1) - i afegeix: *“és una teoria que creiem sofisticada, argumentada, ben discutida, inqüestionablement ben intencionada – i errònia”* (Edelsky i al., 1983:1). El nucli central de la seva crítica es basa en la concepció de lectura (“literacy”) que assumeix, en la seva operacionalització i mesura a través dels tests estandarditzats i, conseqüentment, en l'explicació que fa del fracàs escolar de les minories lingüístiques als Estats Units.

Dit això, entren a qüestionar la circularitat del marc teòric de Cummins (que posteriorment recull Swain) en relació a la confusió dels tres termes que utilitza al seu model: BICS, CALP i la noció de semilingüisme.

Pel que fa a la conceptualització de la dimensió “aspectes cognitius i acadèmics de la llengua” (CALP) afirmen que s'equiparen a l'habilitat per realitzar de manera correcta les tasques escolars de lectura. Així, l'èxit escolar acaba essent igual que obtenir bones puntuacions en els tests de lectura que, a més, en els exemples que cita Cummins solen mesurar habilitats perifèriques i aïllades del procés lector (trobar ambigüitats en frases aïllades, puntuacions en tests de vocabulari, trobar sinònims, etc.), en comptes dels aspectes lectors globals que permeten afrontar la tasca.

Tampoc accepten que BICS es defineixi a través del que no forma part del CALP:

“sembla que el domini de les habilitats conversacionals no requereixin ni manipulació lingüística, estratègies cognitives lògiques, descontextualització, coneixement conceptual o consciència metalingüística” (Edelsky i al., 1983:9).

Segons ells, quan Cummins separa les dos dimensions de la competència lingüística des de l'explicació anterior, està proposant la superioritat d'unes habilitats lingüístiques per sobre les altres. En concret, afirmen que les diferències entre BICS i CALP no estan en la presència o absència d'habilitats lingüístico/cognitives com diu l'autor, sinó que la diferència està en la significació que té l'activitat comunicativa per a l'alumnat (proposen utilitzar la dimensió significació – artificialitat). Aposten per donar un major protagonisme al paper de les habilitats comunicatives (parlen de fluència) per a explicar el progrés escolar de l'alumnat, i afegeixen: *“si la utilització del llenguatge en interaccions on es negocia el significat no és part de les habilitats bàsiques de comunicació, llavors sí que ja no sabem què és!”* (Edelsky i al., 1983:10).

En resum, Edelsky i al. (1983) critiquen els constructes de Cummins perquè depenen d'una tradició que assumeix l'avaluació a través d'habilitats separades, exercicis aïllats i el tractament artificial del procés de lecto-escriptura en el currículum i, al contrari, proposen buscar noves maneres de conceptualitzar la lecto-escriptura en situacions de comunicació reals i significatives per a l'alumnat.

Un any més tard, apareixen crítiques similars en relació a l'escàs paper dels factors socials i culturals en el model de Cummins. Fred Genesee (1984), recollit a l'edició de Charlene Rivera, revisa el marc teòric de l'autor des de tres perspectives: la naturalesa de la competència lingüística, la seva relació evolutiva i l'aplicabilitat del model a la política educativa. Diu que tot i que Cummins (1979b) afirma que el tipus de competència lingüística associada a l'ús del llenguatge en el context escolar *està socialment construïda i només es pot desenvolupar a través d'una matriu d'interacció social*, en les posteriors discussions sobre la naturalesa de la relació entre competència lingüística i progrés escolar *“deixa al marge del model els fonaments socials de la interacció al llarg de l'aprenentatge”* (Genesee, 1984:21). Critica també que la distinció entre llenguatge acadèmic es faci a través d'etiquetes com “cognitiu” i “quantitat d'informació processada”, ja que impliquen una activitat que no és socialment rellevant, i aposta per incorporar definicions més acords a la psicologia cultural, que posin de manifest la importància dels factors socials en la construcció de la

cognició de les persones. En aquest sentit, cita els treballs de Michael Cole i els seus col·laboradors amb la tribu Kpelle de Liberia, que demostren que fins i tot les tasques lingüístiques que aparentment són menys dependents del context social com, per exemple, el fet de memoritzar una llista de paraules, no és immune als efectes del significat social (Cole, Gay i Glick, 1968; Cole i Ciborowski, 1971).

En definitiva, Genesee (1984) defensa no es pot separar l'ús del llenguatge en contextos acadèmics de la seva consideració a través de variables psicosocials i sociolingüístiques i, per tant, s'ha de tenir en compte que el rendiment escolar de l'alumnat reflecteix les seves habilitats per a respondre a la situació social proposada més que les seves capacitats cognitives en sí (Cole i Bruner, 1971). Llavors, proposa que el marc teòric de Cummins incorpori i doni més protagonisme als factors socials per tal d'arribar a una comprensió més adequada sobre les habilitats lingüístiques necessàries per a tenir èxit a l'escola.

Troike (1984), que també aporta la seva postura en el mateix llibre, planteja que el model de Cummins deixa en un segon pla els efectes que tenen els factors socioculturals i lingüístics de l'alumnat en el seu progrés escolar. En concret, critica el paper determinant dels factors lingüístics en la teoria de Cummins i mostra com els factors socials i culturals de l'alumnat poden arribar a ser més poderosos per explicar el rendiment escolar. Per exemple, Troike afirma que CALP i la intel·ligència (que segons ell, són constructes equivalents) “*podrien ser uns simples indicadors del grau d'aculturació més que mesures d'una habilitat mental independent*” (Troike, 1984:49) i parla de SCALP (*Social and cultural aspects of language proficiency*) per fer referència al grau d'aculturació de l'alumnat a la llengua i cultura de la classe mitja dominant que es reflexa a les activitats escolars. Diu que l'efecte de les actituds del professor i l'alumnat, l'anomenat efecte Pigmalió (Rosenthal i Jakobson, 1968), té conseqüències negatives pels nens de baix estatus socioeconòmic i provinents de minories lingüístiques, ja que afecten les oportunitats de l'alumnat de construir un bon “coneixement del món” i l'estil sociolingüístic, el qual afecta la comprensió lectora, i aquesta de retruc al rendiment escolar (positiva o negativament en funció de les característiques de la pràctica educativa). Per tant, Troike afirma que les puntuacions en els texts de comprensió lectora i les puntuacions d'intel·ligència no són independents, sinó que d'alguna manera mesuren els mateixos factors d'input. Segons ell, el que estem

mesurant és una meta-habilitat i no aquest factor general que lliga el llenguatge i la cognició (CALP).

Finalment, Wiley (1996), en concordança amb Edelsky i al. (1983), critica l'orientació de la lectura i escriptura que adopta Cummins, que es centra en les propietats mentals formals de codificació i descodificació de textos, exclouent l'anàlisi de com s'utilitzen aquests processos en els contextos socials. En concret, afirma que els constructes BICS i CALP, llenguatge conversacional i cognitiu/acadèmic, i les dimensions contextuais i cognitives presentades a Cummins (1981a) invoquen una orientació autònoma respecte el llenguatge i la lecto-escriptura que aïlla les pràctiques lingüístiques del seu context sociocultural i sociopolític, i aposta al igual que Troike (1984) per abandonar aquests constructes i emfatitzar els factors socials que afecten el desenvolupament del llenguatge, des d'un enfoc més ideològic (Street, 1993; Freire, 1970).

3.2. Crítiques a la noció de CALP i a la seva mesura.

El segon gruix de crítiques es presenta en relació a la naturalesa de la competència lingüística cognitiu/acadèmica i la seva avaluació.

Edelsky i al. (1983) i posteriorment Edelsky (1990) critiquen durament la concepció de lectura i escriptura (*literacy*) que assumeix Cummins sota l'etiqueta de CALP i la seva mesura a través de tests estandarditzats. Respecte a la operacionalització d'aquests dos conceptes diuen que l'autor (mai) “*no es qüestiona la definició de lectura, que és entesa com l'habilitat de obtenir bons resultats en els tests d'avaluació lectora, ni la definició d'escriptura, com a l'habilitat per omplir caselles buides en àrees de vocabulari, sinònims, analogies, etc. definicions que equiparen la lecto-escriptura amb l'execució en tasques discretes que no es mesuren en situacions d'interacció natural, sinó en tests artificials*” (Edelsky i al., 1983:4). Per contra, proposen altres maneres d'entendre aquests conceptes més acords a la tradició etnogràfica (Labov, 1972; Gumperz i Hymes, 1972) que avalua el progrés lingüístic de l'alumnat a través de la observació del seu comportament en contextos naturals, és a dir, en situacions comunicatives reals que siguin significatives per a ells i en els quals puguin utilitzar diferents repertoris lingüístics.

L'autora i els seus col·laboradors critiquen que les investigacions que presenta Cummins per a recolzar el seu model teòric es basin exclusivament en dades mesurades a través de tests, ja que els criteris o barems que s'utilitzen es refereixen al nivell de llengua "esperat" pels nadius, al que mai arriben els aprenents de segones llengües. Afirmen que la tria d'estudis que fa respon a una visió determinada sobre la tradició de investigació (el model científic), en la qual les hipòtesis es fixen a priori, les variables s'operacionalitzen i l'objectiu final és fer generalitzacions: *"la recerca en aquesta tradició intenta separar variables confuses i aïllar algunes nocions particulars per a l'anàlisi. Llavors, hi ha el risc de distorsionar l'existència humana, transformant la seva constitució fonamentalment interactiva en quelcom simplificat, estàtic i no interactiu"* (Edelsky i al., 1983:5).

Des de la sociolingüística, Nussbaum i Unamuno (2006) afirmen que Cummins utilitza una visió restringida de les habilitats cognitiu/acadèmiques de la llengua (CALP), que ignora les seves dimensions social i dialògica. En la seva opinió, l'autor dóna gran importància al coneixement lèxic especialitzat de cada matèria en detriment del desenvolupament de formes discursives específiques de cada disciplina, deixant al marge l'aprenentatge d'aquestes habilitats en relació al seu context d'ús:

"Cummins oposa ús interpersonal del llenguatge i domini cognitiu, privant de cognició les pràctiques verbals quotidianes i d'ús interpersonal les pràctiques acadèmiques" (Nussbaum i Unamuno, 2006:47).

Les autores també critiquen l'ús indiscriminat dels tests com a mesures exclusives del progrés lingüístic de l'alumnat i aposten per la utilització de metodologies que permetin l'estudi de la comunicació a través de l'anàlisi del discurs i l'observació de les habilitats lingüístiques en situacions de comunicació real.

En definitiva, darrera d'aquestes postures s'observen les velles tensions entre els models científics i interpretatius en el camp de la psicologia i les ciències socials. Les autores critiquen durament la utilització de mètodes quantitativs com a mesures del progrés acadèmic de l'alumnat, una tradició que té una llarga acceptació entre els països a causa de la seva suposada "objectivitat", però que segons elles, sovint no reflecteix la capacitat d'utilitzar el llenguatge de manera efectiva en situacions interactives naturals.

Finalment, Jeff MacSwan (2000), des d'una aproximació modular, critica que Cummins assimili la capacitat lingüística dels nens i nenes amb les activitats lingüístiques relacionades amb les tasques escolars. Així, considera que la incorporació de la lectura i l'escriptura com a aspectes "naturals" de la competència lingüística és problemàtic, ja que per ell (seguint la postura de Chomsky, 1965) l'adquisició del llenguatge apareix espontàniament en els nens sense necessitat d'instrucció en contextos socials, mentre que l'adquisició de la lectura i l'escriptura depenen de la instrucció directa, l'experiència i de la pràctica social d'aquestes habilitats. Llavors, la confusió entre aquests conceptes implica una conceptualització del desenvolupament lingüístic de l'alumnat en termes de la cultura específica de l'escola i, per tant, una avaluació del seu rendiment escolar a través de la mesura de les quatre principals habilitats lingüístiques acadèmiques: llegir, escriure, comprendre i parlar.

Per a MacSwan i Rolstad (2005), la teoria de Cummins encasella els nens que devenen bilingües¹³ dins la categoria "semilingüe", ja que els explica a través del que encara NO són, com si no tinguessin llengua, a pesar que aquests estudiants s'han desenvolupat amb normalitat i tenen un òptim funcionament comunicatiu a les seves llars i a la seva comunitat. En les seves paraules: *"si entenem que la competència lingüística inclou aspectes del coneixement escolar, tal i com fa Cummins, llavors s'assumeix el model que entén el rendiment acadèmic com a resultat de la instrucció en la Ll. En aquest sentit, Cummins captura l'efecte facilitador en el seu model CUP, però aquest té un problema: no es presenta una teoria explícita de com es poden considerar les habilitats cognitiu/acadèmiques de la llengua com a parts de la facultat comunicativa humana, i en canvi, apareix la consideració de les habilitats lingüístiques més rellevants per les persones en termes específics de la cultura de les classes educades"* (MacSwan i Rolstad, 2005:227).

3.3. Crítiques al model de Cummins com a "teoria d'afirmació del dèficit".

L'últim gruix de crítiques està adreçat al concepte de semilingüisme (Cummins, 1976; Skutnabb-Kangas i Toukomaa, 1976) i a la noció de competència lingüística cognitiu/acadèmica o CALP (Cummins, 1979b; 1981a), que alguns autors entenen que

¹³ Aquells estudiants que estan a la fase inicial del bilingüisme, que entren a l'escola amb una llengua diferent a la seva.

porten associats una visió del dèficit en l'explicació de com es produeix l'adquisició de la segona llengua en els estudiants bilingües.

Edelsky i al. (1983) i posteriorment Edelsky (1990) carreguen durament sobre els conceptes esmentats ja que, al seu entendre, fomenten els estereotips que relacionen la pobresa amb el baix rendiment escolar. En aquest sentit, creuen que l'estatus "superior" que atorga Cummins al domini de les habilitats relacionades amb la lectura i l'escriptura per a resoldre tasques cognitiu/acadèmiques (CALP), acaba atribuint el fracàs en els tests escolars de l'alumnat provinent de minories a factors individuals de l'alumnat¹⁴ en comptes d'apuntar cap al tractament educatiu que reben. També critiquen el concepte de semilingüisme, ja que entenen que sota aquesta etiqueta hi ha la mateixa definició de CALP i, conseqüentment, interpreten que el fracàs dels nens bilingües en els aspectes acadèmics de la segona llengua s'explica pel pobre domini de la L1 i de la L2.

Cummins (1979a:231) defineix el semilingüisme no com "*un concepte estrictament lingüístic, sinó com un concepte pertanyent als aspectes cognitius del llenguatge, per exemple: entendre els significats de conceptes abstractes, sinònims i vocabulari*" i, per tant, a través d'aquesta definició entenen que el baix rendiment en el domini acadèmic del llenguatge no és degut al semilingüisme, sinó que és el semilingüisme en sí mateix. Segons Edelsky i al. (1983) el fracàs de l'alumnat provinent de minories lingüístiques i culturals que aprenen la llengua anglesa s'explicaria no com a conseqüència de factors individuals, sinó per la falta d'accés al "codi lingüístic restringit" que es valora a l'escola (en el sentit de Bernstein, 1971, 1990) i donen suport a la idea que "*nocions com CALP i el semilingüisme no només justifiquen els prejudicis que té la gent sobre les habilitats dels demès, també justifiquen la perpetuació de les actuals definicions de lecto-escriptura i de l'assessorament escolar i curricular*" (Edelsky i al., 1983:16).

Martin-Jones i Romaine (1986), revisen els orígens de la noció "semilingüisme" (des dels primers estudis sobre els efectes de la marginalització política i els canvis de llengua de les minories ètniques a Escandinàvia –Hansegård, 1968 – i als Estats Units – Bloomfield, 1927 – fins al seu ressorgiment a mitjans dels 70 a la recerca sobre

¹⁴ Edelsky i al. (1983) diuen que el CALP es presenta implícitament com el major nivell de funcionament cognitiu i de desenvolupament lingüístic. L'autor l'equipara al "factor global de competència lingüística" presentat per Oller (1979) que, al mateix temps, està altament correlacionat amb la intel·ligència general. Llavors, afirmen que els mals resultats de les minories en els tests escolars (que suposadament valoren el CALP) s'expliquen a través del model de Cummins pel menor nivell de competència lingüística o d'habilitat intel·lectual general de l'alumnat procedent de la classe social baixa.

l'educació lingüística de l'alumnat immigrant – Skutnabb-Kangas i Toukoma, 1976) i l'aparició de la distinció entre BICS i CALP (Cummins, 1979b), i critiquen l'ús polític que s'ha fet d'aquests termes per a justificar opcions educatives amb els nens provinents de minories lingüístiques i culturals que, en la seva opinió, simplifiquen la realitat, porten a la confusió i se'n pot fer un ús inadequat. En concret, no comparteixen la concepció de llengua ni la definició de competència lingüística que s'assumeix a través de les nocions anteriors. Les autores critiquen que en les seves teories, Cummins equipari el desenvolupament semàntic amb el desenvolupament cognitiu, i citen els treballs de Dan Slobin (1973) per refutar la idea que la relació entre llenguatge i pensament sigui tan directa com ell diu. Tampoc estan d'acord amb la dicotomia BICS/CALP, ja que responen a una simplificació que té l'origen en l'assumpció que a través de mesures discretes dels tests es poden separar analíticament els diferents aspectes de la competència lingüística sense fer referència al seu context d'ús.

D'altra banda, entenen que les etiquetes que s'utilitzen per assessorar aquesta població a les escoles i garantir-ne el seu avenç escolar (per exemple, nocions com bilingüisme “complet”, “semi”, “equilibrat”, etc.) porten associats una concepció monolingüe del desenvolupament lingüístic, en el que es persegueix una competència lingüística adulta ideal i, llavors, assumeixen erròniament l'estatus superior d'algunes varietats lingüístiques dominants respecte les altres. O, en el cas del semilingüisme, directament atribueixen dèficits a aquelles cultures no lletrades, ja que com que no tenen suficient competència cognitiu/acadèmica en la primera llengua, tampoc poden transferir habilitats a la segona llengua. Llavors, Martin-Jones i Romaine (1986) defensen des de la sociolingüística, que la única possibilitat de comprendre de manera adequada com es produeix el desenvolupament de les llengües en contextos multilingües és a través d'estudiar les habilitats lingüístiques, els diferents repertoris i codis lingüístics en relació a les normes d'ús del llenguatge de la comunitat objecte d'estudi. I no a través d'avaluacions que mesuren el rendiment dels nens a partir de barems culturalment dominants i sobre els quals es construeixen prejudicis i expectatives negatives sobre els estudiants provinents de minories.

A Catalunya, des d'una visió similar, Nussbaum i Unamuno (2006) critiquen la noció de semilingüisme que hi ha darrera dels postulats de Cummins, i afirmen que la seva teoria atribueix al “*multilingüisme en construcció*” una part de l'explicació del fracàs escolar.

Argumenten que la visió que Cummins té sobre la transferència de competències lingüístiques és una arma de doble tall, ja que *“si bé explica la capacitat de les persones per reutilitzar en un context les habilitats adquirides en un altre, també la nega en certs individus que no arriben en determinades circumstàncies a fer el que els demanen”* (Nussbaum i Unamuno, 2006:47), amb el qual s'acaba culpabilitzant l'alumne. Per a recolzar la crítica, citen el treball de Mondada i Pekarek (2005), que mostra com les competències no es transfereixen directament entre les llengües, sinó que depenen de la representació mental que faci l'alumne de la tasca que ha de realitzar i, per tant, s'ancoren en cada situació comunicativa (aprenentatge situat). Segons les autores, l'explicació de perquè l'alumnat multilingüe no realitza bé una tasca escolar s'ha de buscar en la manca d'ajudes provinent del professorat (per exemple, quan dóna consignes poc clares sobre l'activitat) i no en l'alumne.

Finalment, MacSwan (2000), des d'una perspectiva teòrica completament diferent, afirma que la teoria de Cummins conceptualitza el desenvolupament lingüístic en termes de cultura escolar i que aquesta operacionalització té efectes negatius pels estudiants provinents de minories lingüístiques i culturals, ja que relaciona la pobre competència lingüística amb la llengua dels alumnes que no han estat escolaritats. L'autor critica el suposat “estatus superior” que assumeixen els postulats de Cummins al diferenciar la noció de CALP de la de BICS, atorgant a la primera un paper decisiu en l'èxit escolar. Segons ell, sovint es caracteritzen les llengües minoritàries o els dialectes com a inexpressius, primitius o mancats de complexitat en comparació a la pròpia llengua, i diu que sota els seus postulats s'hi amaga el prescriptivisme (Pinker, 1994), entès en el sentit general com *“la visió de que una llengua o varietat lingüística té un valor inherent més elevat que altres i s'ha d'imposar a la totalitat de parlants d'una comunitat per a mantenir els estàndards de comunicació”* (MacSwan, 2000:8). Segons l'autor, el fet de considerar la lectura i l'escriptura com a aspectes integrals de la competència lingüística comporta entendre els membres de cultures il·letrades com a membres de “cultures i societats amb una pobre competència lingüística” (tant si són monolingües com bilingües), i contrastar-los amb aquelles cultures occidentals “altament competents”. En aquest sentit, afirmen que el semilingüisme, la teoria del llindar i distinció BICS/CALP contribueixen a una visió del dèficit en les minories lingüístiques.

En definitiva, la creença en la distinció entre BICS i CALP pressuposa l'existència d'una competència subjacent comuna relacionada amb l'ús del llenguatge. Des d'aquesta perspectiva, els bilingües diferenciarien les seves llengües al utilitzar-les, però utilitzarien un mateix sistema de processament de la informació, és a dir, es pressuposa que els magatzems lingüístics per la L1 i la L2 no estarien separats en el cervell. No cal dir que aquest postulat assumeix que les habilitats implicades en l'ús d'una de les llengües que posseeix el nen bilingüe són interdependents amb aquelles que utilitza l'altra llengua. Per això, en el model de Cummins la distinció entre BICS i CALP comporta, a la vegada, la hipòtesi de l'existència de relacions d'interdependència entre les llengües que utilitzen les persones bilingües o multilingües. En el següent capítol es posa l'atenció en aquest aspecte.

CAPÍTOL IV.

EL FENOMEN DE LA INTERDEPENDÈNCIA LINGÜÍSTICA

INTRODUCCIÓ

Al llarg de la història de l'educació bilingüe s'han estudiat des de diferents disciplines (la lingüística, la didàctica de la llengua i la psicolingüística) els elements que calia considerar per abordar amb èxit el tractament lingüístic de les criatures que s'escolaritzaven amb una llengua pròpia que no tenia cap presència en el medi social. Des de les concepcions que postulaven els efectes negatius del bilingüisme primerenc en els estudiants (Weinreich, 1953) i mantenien com a un principi axiomàtic l'escolarització en la llengua materna (UNESCO, 1953), passant pels defensors de l'educació bilingüe (Lambert, 1974; Fishman, 1976; Siguan i Mackey, 1986), es manté implícita la idea que el desenvolupament de la segona llengua depèn de la competència en la primera llengua, o dit d'altra forma, que les llengües que coneix la persona bilingüe són interdependents.

Així, han aparegut diferents aproximacions que s'han aproximat a l'estudi de les relacions entre la primera i la segona llengua, sota les quals es discuteix un model determinat per entendre el funcionament mental dels nens bilingües. Entre els autors més reconeguts per la seva aportació teòrica i pràctica, destaca Jim Cummins, els principis del qual estan àmpliament estesos en l'educació bilingüe i continuen essent un referent per a la formació del professorat. El principi d'interdependència, per exemple,

està sustentat per tots els defensors de l'educació bilingüe (no es discuteix que es pot transferir coneixement semàntic i habilitats entre llengües) i la transferència és vista com un dels principals recursos a disposició dels aprenents de segones llengües per millorar la seva competència, així com un recurs que el professorat ha d'ajudar a incrementar (treballant la competència subjacent comuna).

No obstant, tot i l'evident utilitat dels principis formulats per Cummins, avui en dia continua vigent el debat sobre la validesa dels seus constructes i les limitacions de la seva aplicació. A continuació es fa un recorregut per les principals teories que han configurat els debats actuals sobre la interdependència entre llengües.

1. LA NOCIÓ D'INTERLLENGUA

Una de les qüestions que ha suscitat més interès al llarg del segle passat es centra en explicar les relacions entre el procés d'adquisició de la primera i la segona llengua. Si bé encara no hi ha consens respecte les causes que expliquen les dificultats que tenen els aprenents d'una segona llengua per aconseguir uns nivells de competència lingüística similar a la dels nadius, el que està clar és que el procés d'adquisició de la primera i la segona llengua són diferents i tenen aspectes particulars (Cook, 2002; Gass i Selinker, 1992).

Des d'aquesta premissa, a principis dels 70 es van plantejar diverses aproximacions teòriques per entendre el procés d'adquisició d'una segona llengua. Una de les teories més conegudes i que ha forjat un gran corpus de dades empíriques en el camp de la lingüística ha estat la proposada per Larry Selinker (1972) dins el paradigma de l'anàlisi d'errors. L'autor, entre altres (per exemple, Corder, 1981), va intuir el paper decisiu de la primera llengua en l'adquisició de la segona. Així, va observar que durant el procés d'aprenentatge de la segona llengua l'aprenent creava un sistema lingüístic propi que es situava a mig camí entre la seva llengua inicial i la llengua meta, al qual va anomenar interllengua.

Selinker defensava que els aprenents d'una segona llengua al llarg del seu procés d'aprenentatge van elaborant aproximacions lingüístiques a la nova llengua través de la

matriu de la llengua materna. Aquest sistema de normes és vist com una “gramàtica interna” (cognitiva) que s’anomena interllengua, i que es defineix de la següent manera: *“La interllengua fa referència al sistema mental que desenvolupa sistemàticament l’aprenent de la L2 per aproximar-se al coneixement de la L2”* (Ellis, 1998: 31).

La interllengua s’entén com un sistema lingüístic intermig que construeix l’aprenent a partir del coneixement lingüístic previ i de l’input al qual està exposat en la nova llengua. És un sistema dinàmic i continu que evoluciona i travessa etapes successives de construcció lingüística cada vegada més complexes, que s’assimilen cada cop més a l’estructura lingüística de la L2. Aquest sistema es construeix mitjançant un procés de formació de regles, que s’interioritzen a partir d’un sistema de formació i comprovació d’hipòtesis, que és el mitjà a través del qual les persones s’aproximen a la utilització correcta de la segona llengua. Des d’aquesta perspectiva, els aprenents de segones llengües són actius al llarg de la seva adquisició, de manera que quan escolten coses en una llengua que no dominen, intenten donar-les-hi sentit i organitzar coherentment el que senten en funció dels esquemes lingüístics previs (els de la L1). És així com formen hipòtesis sobre el funcionament de la nova llengua i sobre les regularitats que presenta i, posteriorment, fan produccions d’acord a aquestes hipòtesis, que van contrastant, revisant i reformulant a mesura que incorporen més coneixements de la segona llengua.

A més, per a ell, els ordres d’adquisició i les seqüències de desenvolupament d’una llengua – sigui la primera o la segona - són similars. Encara que les llengües pròpies de partida fossin molt diferents entre elles, davant d’una mateixa L2 va observar que l’ordre d’adquisició dels morfemes era similar i que entre diferents aprenents de la segona llengua es donaven errors comuns. Per Selinker (1972), aquesta evolució en la interllengua es pot observar externament a través de les produccions de l’aprenent, com per exemple: els errors de construcció gramatical, de fonètica, morfologia i sintaxis. D’aquesta manera, i tal i com indica Ruiz-Bikandi (2000), la influència entre la L1 i la L2 es fa visible a través de diferents fenòmens: els préstecs entre llengües, la interferència, les omissions, les sobreproduccions, regressions, la transferència positiva o negativa, la fossilització, entre altres.

Cal apuntar que tot i que Selinker i els seus col·laboradors van ser els primers a estudiar de manera experimental els efectes de la primera llengua en l’adquisició de la segona a

través dels fenòmens de “transferència lingüística” (Selinker, 1972, 1992; Gass i Selinker, 1992), altres autors dins el mateix paradigma van mostrar que els errors dels aprenents de segones llengües no tan sols s'explicaven pels efectes de la primera llengua sobre la segona, sinó que l'aprenentatge de la L2 també podia implicar la producció d'alguns errors en la primera llengua (transferència negativa o interferència) (Weinreich, 1953). No obstant, també van posar de manifest que no tan sols els errors es transferien, sinó que les similituds estructurals entre la llengua d'origen (L1) i la llengua meta (L2) podien ajudar en el procés d'adquisició de la segona llengua (transferència positiva) tot i que amb algunes limitacions (Kellerman, 2000¹⁵). Precisament, Kellerman i Sharwood Smith (1986) van proposar el terme “*cross-linguistic influence*” per emfatitzar que aquesta influència podia anar de la L1 a la L2 i viceversa.

En definitiva, el que comparteixen tots els autors que parteixen de l'aproximació estructural feta a través de l'anàlisi d'errors, és que la segona llengua es desenvolupa de manera molt semblant a la primera llengua i, per tant, el que es transfereix és el coneixement lingüístic, entès com un conjunt de regles gramaticals compartides que es poden utilitzar en les diferents llengües.

No obstant, en els últims anys, una part de la psicolingüística evolutiva (Lucy, 1996; Niemeier i Dirven, 2000; Slobin, 2003; Majid, Bowerman, Kita, Haun i Levinson, 2004) ha tornat la seva “mirada” vers les formulacions del relativisme lingüístic (Sapir, 1921; Whorf, 1957). Aquests treballs afirmen que quan una criatura aprèn una llengua incorpora una manera particular de codificar la realitat, aquella que està marcada per la forma en que ho fa la seva llengua. Evidentment, aquests estudis mostren que totes les persones tenen capacitats per a codificar la realitat d'una o altra manera, però que la adquisició d'una llengua determinada especifica preferències cognitives en els subjectes que la tenen com a pròpia. Aquests mateixos estudis afirmen que quan s'adquireix una nova llengua, l'adquisició d'aquells significats que estan en oberta contradicció amb els de la llengua pròpia requereixen un gran esforç. Des d'aquesta perspectiva, la llengua

¹⁵Kellerman, després de fer una revisió sobre el rol de la llengua materna en l'adquisició de segones llengües, apunta que fins i tot en els casos en que les llengües són tipològicament properes i es produeix transferència positiva, els aprenents no utilitzen totes les similituds entre la L1 i la L2, sinó que adopten una aproximació conservadora per aproximar-se a les llengües (que anomena “*homoiophobia*”). Així, mostra com les decisions sobre el que es pot transferir a la L2 depenen de les intuïcions particulars de cada individu en relació a les estructures lingüístiques prototípiques existents en la primera llengua (per exemple, diverses expressions idiomàtiques mantenen estructures particulars en funció de cada idioma).

inicial no és necessàriament una ajuda per a l'adquisició d'una nova llengua, sinó que, en aquells casos, en els que la distància lingüística és molt gran, pot arribar a ser un obstacle.

L'avaluació de les aules d'acollida de Catalunya sembla confirmar aquestes dades. Vila, Oller, Perera, Serra i Siqués (2007) afirmen que la incorporació de les habilitats conversacionals en català, objectiu d'aquestes aules, requereix un temps molt diferent en funció de la proximitat lingüística de la llengua pròpia de l'alumnat amb la llengua catalana. A més a més, estudis etnogràfics (Siqués i Vila, 2007) realitzats de manera sistemàtica durant més de cinc anys amb el mateix alumnat d'origen estranger escolaritzat a Catalunya mostren que, d'acord amb la seva llengua inicial, a la seva producció oral espontània en català, els errors es mantenen independentment de les correccions (directes i indirectes) utilitzades pel professorat.

2. EL BILINGÜISME ADDITIU I SUSTRACTIU I LA HIPÒTESI DELS LLINDARS

Probablement, les reflexions més interessants sobre l'educació bilingüe i que han aconseguit explicar els resultats –sovint contradictoris– de les avaluacions de l'èxit o fracàs dels seus programes, s'inicien a partir de la distinció de William Lambert entre bilingüisme additiu i bilingüisme sustractiu. Aquesta distinció acaba amb la idea que el bilingüisme primerenc és perjudicial pels estudiants, i mostra en quines condicions la implementació dels programes d'educació bilingüe comporten beneficis pel desenvolupament lingüístic i acadèmic de l'alumnat (per una revisió veure Genesee, 1987).

El 1974 Lambert, després dels resultats positius obtinguts en el programa d'immersió al francès desenvolupat en el Col·legi de St. Lambert de Montreal (Lambert i Tucker, 1972; Lambert, 1974, 1981; Genesee, Lambert i Holobow, 1986), proposa un model sociopsicològic que invoca els factors socioculturals del medi social i familiar de les criatures per explicar perquè hi ha grups d'alumnes que si no són escolaritzats en la seva llengua materna pateixen efectes adversos pel fet de participar en programes de canvi de la llengua de la llar a l'escola, mentre que d'altres poden escolaritzar-se des

del començament en una segona llengua gaudint dels beneficis positius de devenir bilingüe.

Per explicar-ho, estableix la distinció entre *bilingüisme additiu* i *bilingüisme sustractiu* per posar de manifest el principi segons el qual la competència bilingüe d'un individu és funció de la posició de dominància que ocupin les llengües en presència a la societat.

Així, defineix el *bilingüisme additiu* com a la forma de bilingüisme que resulta d'afegir una nova llengua al repertori cognitiu dels estudiants sense que aquest fet comporti un perjudici pel desenvolupament acadèmic de la seva primera llengua. En aquests casos, l'actitud davant les llengües i les comunitats que les utilitzen són positives i, llavors, els aprenentatges d'ambdues llengües es reforcen mútuament. Això és el que passa quan l'alumnat pertanyent al grup etnolingüístic d'alt prestigi participa (de manera voluntària) en els programes d'immersió en la llengua minoritària¹⁶, com per exemple en el cas dels anglòfons de Canadà (amb el francès), o en el cas dels castellanoparlants a Catalunya en els programes d'immersió lingüística en català.

El *bilingüisme sustractiu*, en canvi, es donava en grups etnolingüístics de baix prestigi, en els quals l'adquisició d'una segona llengua anava acompanyada d'una transmissió de valors superiors cap a aquesta llengua i la seva cultura, i on, a la vegada, es negaven els propis valors culturals. En aquestes condicions, l'aprenentatge de la nova llengua anava en detriment de la llengua materna, provocant la seva progressiva substitució per la llengua de més prestigi i generant sentiments d'ambigüitat i inseguretats que impossibilitaven el desenvolupament adequat de les dues llengües i els progressos acadèmics de l'alumnat. Aquest era el cas, per exemple, de l'escolarització de les minories ètniques i de certs grups d'immigrants.

Segons l'autor, aquesta distinció suposava una relació entre la competència lingüística en les diferents llengües que dominava la persona bilingüe. En el primer cas, quan un alumne entrava en contacte amb la nova llengua, sumava la competència lingüística

¹⁶ En el primer article de la Carta Europea per les Llengües Regionals o Minoritàries (Consell d'Europa, 5 de novembre de 1992) es defineix com: la llengua o llengües que tradicionalment han estat utilitzades per una part de la població d'un estat que no són dialectes de les llengües oficials de l'estat, llengües d'immigrants o llengües creades artificialment (per exemple, llengües estrangeres o provinents de persones visitants).

desenvolupada des d'aquesta L2 a la competència lingüística que ja tenia en la seva llengua pròpia. Mentre que en el segon cas, la competència en la nova llengua anava en detriment de la primera.

Així, defensava que l'explicació dels resultats dels programes d'educació bilingüe estaven relacionats amb la seva implementació. D'una banda responien a les característiques de la seva pràctica educativa (com el tractament de la llengua familiar dels escolars al llarg del currículum, el coneixement lingüístic del professorat, les motivacions i actituds vers l'aprenentatge de les llengües), i de l'altra, al context social d'aprenentatge (la presència social de les llengües, el seu prestigi relatiu, etc.). Per a Lambert (1974), la coexistència de dos poblacions que parlaven dues llengües diferents en un mateix medi social podia anar associat a una distribució de funcions socials de la llengua clarament diferenciades, i a una conseqüent pèrdua de prestigi sociocultural d'una llengua respecte l'altra, el qual podia acabar provocant una substitució cultural del grup dominant vers el minoritari. Aquest context influiria en la manera de devenir bilingüe, de forma que allò important a l'hora d'implementar un o altre programa d'educació bilingüe fa referència segons l'autor a possibilitar que tots els alumnes - independentment de la seva llengua familiar- desenvolupin una competència lingüística elevada en les dues llengües al finalitzar l'escolaritat obligatòria per poder devenir un bilingüe additiu. I això s'aconsegueix a través de garantir el tractament de la diversitat lingüística en origen de l'alumnat, formant grups homogenis d'escolars en funció de si la llengua familiar coincideix o no amb la llengua vehicular d'ensenyament.

Lambert (1981) proposa que en aquelles comunitats en les que es parlin dues llengües i existeixi desig de mantenir-les, l'escola doni prioritat a la llengua socialment més feble, aquella que tingui menys possibilitats de desenvolupament social, és a dir, aquella que no tothom pot aprendre des de les seves relacions socials. Així, a l'educació bilingüe, s'han proposat dos tipus de programes que, per les seves característiques, promouen el bilingüisme additiu (Cummins, 1996): els programes de manteniment de la llengua familiar i els programes d'immersió lingüística.

En definitiva, Lambert mostra l'enorme importància que té el tractament de la llengua familiar en l'ensenyament de segones llengües, ja sigui a través de la seva presència en

el procés d'ensenyament i aprenentatge o bé mitjançant la seva valoració social en es programes de canvi de la llengua de la llar a l'escola.

Si bé la distinció de Lambert ha gaudit d'un considerable consens entre els teòrics sobre l'educació bilingüe, altres hipòtesis que també pretenien explicar el perquè dels resultats dels diferents programes d'educació bilingüe no van tenir tant d'acord. Entre elles, destaca la Hipòtesi del Llindar (Cummins, 1976; Skutnabb-Kangas i Toukoma, 1976), que va ajudar a matissar algunes de les idees sobre la transferència i les relacions entre bilingüisme i cognició assumides a l'època¹⁷.

La hipòtesi del llindar pretenia explicar perquè en determinades situacions l'alumnat escolaritzat en programes bilingües aconseguia uns alts nivells de competència en la L1 i la L2, tant per l'alumnat de llengua minoritària com el de llengua minoritària; mentre que en altres casos, els resultats semblaven indicar que el bilingüisme tenia efectes perjudicials per el desenvolupament lingüístic i cognitiu de l'alumnat. En concret, plantejava en essència, que per a poder transferir habilitats lingüístiques d'una llengua a l'altra es feia necessari haver desenvolupat un mínim de competència lingüística en alguna de les dos llengües.

Cummins (1976) mantenia la hipòtesi que es necessitava arribar a un determinat nivell en les habilitats lectores en L1 per tal que es produïssin efectes facilitadors en l'adquisició de la segona llengua. Llavors, va plantejar que els resultats contradictoris obtinguts en les avaluacions dels diferents programes d'educació bilingüe es podien explicar en funció de si s'havia assolit un nivell llindar determinat en la L1. En aquells casos en que l'alumnat bilingüe havia assolit una bona competència en la llengua materna abans de començar la instrucció en L2, s'aconseguien millors resultats en l'adquisició en la segona llengua que quan la instrucció es feia exclusivament a través de la L2. D'altra banda, si l'alumnat bilingüe no arribava al nivell llindar en la L1 també

¹⁷ Els primers intents d'explicar els pobres resultats acadèmics d'aquests alumnes afirmaven que el bilingüisme causava "confusió mental" i "handicap en el llenguatge" (Pearl i Lambert, 1962; Darcy, 1953). Es basaven en la hipòtesi del balanceig, que planteja que a mesura que l'alumne aprèn més coses en la segona llengua, va perdent habilitats en la seva llengua pròpia. Altres plantejaments que recolzaven la idea dels efectes negatius del devenir bilingüe proposaven l'existència d'un desajust lingüístic entre la llengua familiar i la llengua de l'escola, i s'exemplifiquen en l'afirmació de la UNESCO (1953) que deia que el millor mitjà per a ensenyar un nen és la seva llengua materna i, per tant, la instrucció mitjançant la llengua amb menys domini per l'alumne provocava un retard en l'adquisició dels continguts de la matèria.

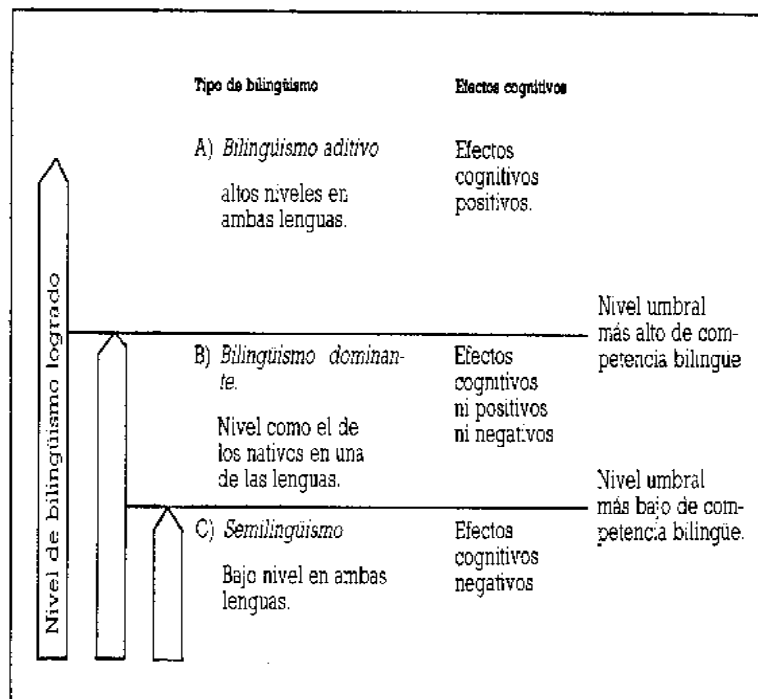
obtindria uns resultats escolars inferiors en comparació amb els estudiants que eren instruïts a través de la L2.

Els resultats obtinguts per Skutnabb-Kangas i Toukomaa (1976) anaven en el mateix sentit. Els autors van avaluar la competència lingüística d'un grup d'estudiants finlandesos que havien emigrat a Suècia. Van comparar la competència en suec (L2) de dos grups d'immigrants finlandesos en funció de l'edat d'incorporació al sistema educatiu: aquells que havien immigrat abans del tercer curs de primària i els que havien arribat més tard i havien consolidat el domini de la lectura i l'escriptura en la L1. Els autors suposaven que aquells alumnes que havien conservat millor la seva llengua materna aconseguirien millors resultats en la L2, i així va ser. Aquells estudiants que havien emigrat al voltant dels 10 anys eren els que obtenien millors resultats en suec, mentre que els que havien arribat més petits o havien nascut a Suècia obtenien pitjors resultats, especialment aquells nens que havien marxat just abans de l'inici de l'escolaritat en suec (7-8 anys).

Els autors pressuposaven tres nivells llindars de competència lingüística: un nivell mínim, la consecució del qual garantia que el bilingüisme no comportés efectes negatius pel desenvolupament cognitiu de l'alumnat bilingüe; un nivell intermig, que no comportava efectes cognitius ni positius ni negatius; i un nivell llindar superior, que permetia l'ús del llenguatge com a instrument de pensament i, per tant, promovia els efectes positius del bilingüisme.

La figura V mostra gràficament els tres llindars:

FIGURA V
La hipòtesi del Llindar. Model adaptat per Cummins.



Font: Reproduït de Cummins (1981a).

En concret, Skutnabb-Kangas i Toukoma (1976) afirmaven que la competència bilingüe per sota del llindar mínim era suficient per a la comunicació ordinària però no per a les operacions lògiques que, en molts casos, eren la base de l'èxit escolar i requerien un ús més elaborat del llenguatge. A les conclusions de la seva investigació afirmaven que els alumnes finlandesos que emigraven a Suècia abans d'haver-se escolaritzat en la L1 tenien més riscos de devenir semilingües.

No obstant, com veurem en el següent capítol, l'allau de crítiques que ha rebut aquesta hipòtesi (Edelsky i al., 1983; Martin-Jones i Romaine, 1986; MacSwan i Rolstad, 2005) ha fet que passi en un segon pla a la recerca i que gairebé s'abandoni. De fet, el mateix Cummins (2002) afirma que la hipòtesi era purament especulativa però que, no obstant, ha servit a la pràctica perquè als Estats Units es produís una profunda reflexió sobre en quin moment els nens bilingües tenien suficient competència en anglès per participar de manera efectiva a l'aula.

3. LA HIPÒTESI D'INTERDEPENDÈNCIA LINGÜÍSTICA

Tres anys més tard, Cummins (1979a, 1979b) va proposar un nou marc per entendre les relacions entre l'adquisició de llengua pròpia i la segona llengua en el context escolar. Així, recuperant la consideració de l'existència d'estretes relacions entre les llengües de la persona bilingüe (implícita en els plantejaments de Lambert) va formular la *Hipòtesi d'interdependència lingüística*, que li serviria de base per elaborar el seu posterior esquema teòric sobre la competència lingüística (Cummins, 1981a, 1996, 2002).

A l'autor li preocupava la discrepància entre els resultats escolars de les avaluacions fetes en programes d'educació bilingüe dirigits a l'alumnat de llengua majoritària (immersió lingüística) i els que anaven dirigits a l'alumnat de llengües minoritàries (submersió), i va plantejar que, si es volien interpretar correctament les dades procedents de l'educació bilingüe era necessari invocar als factors lingüístics individuals de l'alumnat, a més de tenir presents els factors socioculturals i motivacionals. Així, a diferència dels anteriors plantejaments, planteja un marc teòric que assigna un rol central a la *interacció* entre aquests tres factors.

La hipòtesi d'interdependència lingüística (Cummins, 1979a) postula una relació molt estreta en el desenvolupament de la competència lingüística de les llengües que posseeix la persona bilingüe, en el sentit que el domini de la primera llengua es relaciona amb el grau d'adquisició de la segona. En les seves paraules:

“el nivell de competència en la L2 que el nen bilingüe adquireix depèn, en part, del tipus de competència que hagi desenvolupat en la seva L1 en el moment que comença l'exposició intensiva de la L2” (Cummins, 1979a: 233).

Així, en els seus primers escrits, defensa que a mesura que es dona suport i continuïtat a l'aprenentatge de la llengua materna des de l'escola, incrementa l'adquisició de la segona llengua. Per a l'autor, la defensa dels programes d'educació bilingüe passava per la constatació que la primera llengua era la matriu a través de les quals s'adquirien les demés. A partir de les observacions de Troike (1978), que va revisar dotze avaluacions i diverses investigacions dels Estats Units, on la instrucció bilingüe es mostrava més efectiva per promoure el domini de l'anglès que els programes exclusius en llengua

anglesa, arriba a la conclusió que els alumnes procedents de minories lingüístiques que no haguessin desenvolupat una suficient competència lingüística en la L1 en el moment d'exposició intensiva en la L2, podien veure limitat el seu desenvolupament de la L1 i, per tant, també de la L2, amb els fracàs escolar que tot això portava associat. Cummins va demostrar que el fet de mantenir la llengua materna en els programes d'educació bilingüe als Estats Units no causava un endarreriment escolar de l'alumnat que no tenia l'anglès com a primera llengua sinó que, en la majoria de casos, afavoria l'adquisició de la L2 sense que això limités el desenvolupament de la L1.

No obstant, després de constatar l'èxit d'altres programes d'educació bilingüe on va ser eficaç la instrucció d'una L2 per a promoure la competència en les dues llengües, el 1981 va reformular la hipòtesi d'interdependència lingüística en un sentit més ampli:

“En la mesura que la instrucció en una Lx [llengua X] és efectiva per promoure competència en aquesta Lx, la transferència d'aquesta competència a la Ly es produirà si hi ha una adequada exposició a la Ly (ja sigui a l'escola o a l'entorn) i una adequada motivació per aprendre la Ly” (Cummins, 1981a:29).

D'aquesta manera, posa de manifest el paper decisiu que té el desenvolupament equilibrat de les llengües de l'alumnat bilingüe per tal que es produeixin avantatges cognitius i lingüístics.

3.1. La competència subjacent comuna: del model SUP al model CUP.

Evidentment, el que es postula darrera de la hipòtesi d'interdependència és l'existència d'una “competència subjacent comuna” a l'ús de les diferents llengües de la persona bilingüe (Cummins, 1979b, 1981a; Cummins i Swain, 1983). Aquesta competència lingüística general està darrera les diferents competències lingüístiques específiques que l'alumne bilingüe té desenvolupades en cada llengua i es pot vehicular d'una llengua a l'altra, sempre i quan les condicions siguin adequades per fer-ho.

Segons Cummins (1979b), a través de la matriu de la primera llengua els alumnes desenvolupen un ampli ventall d'habilitats comunicatives i lingüístiques que són

inherents al llenguatge i es poden utilitzar per facilitar l'aprenentatge de les noves llengües que han d'incorporar a l'escola. Per això, diu que en l'ús de qualsevol llengua s'hi amaga una competència subjacent comú, implicada en saber utilitzar el llenguatge en contextos formals d'aprenentatge. És a dir, Cummins no parla sobre quina llengua ha d'utilitzar l'escola per aprendre a llegir i escriure, ni la presència que ha de tenir cada llengua en el currículum, ni quan s'ha d'incorporar la segona llengua a l'escola, tan sols afirma que quan s'aprèn una llengua es desenvolupen habilitats generals sobre l'ús del llenguatge que poden ser transferides a les altres llengües sempre i quan es donin les condicions idònies per fer-ho (motivació i suficient exposició a la L2).

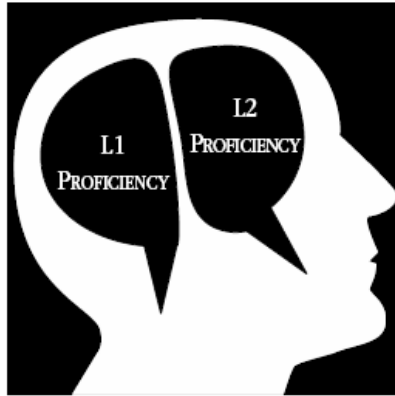
De fet, la idea que proposa ja estava present en els escrits de Vygotsky, que va reconèixer el paper del bilingüisme com un context important per a estudiar el paper del llenguatge en el pensament. John-Steiner (1985), revisa l'article "The Question of Multilingualism in Childhood" de Vygotsky, i afirma que quan l'autor compara l'adquisició de la primera i la segona llengua en el context escolar, manté que tot i que hi ha diferències entre els dos processos "*l'adquisició de la llengua materna i la llengua estrangera, comparteixen entre ells una gran cosa en comú... estan internament units*" (Vygotsky, 1935, p.26; a Wertsch, ed., 1985:349). Més tard, a "Pensament i Llenguatge" (1934, 1962), Vygotsky apuntava que el fet d'aprendre una segona llengua a la infantesa "*facilitava el domini de formes complexes en la llengua nativa. El nen aprèn a veure el seu llenguatge com un sistema particular entre els demès, a veure aquest fenomen a través de categories més generals, i això li permet tenir consciència d'aquestes operacions lingüístiques*" (Vygotsky, 1962: 110).

Llavors, cal entendre que darrera de la noció "competència subjacent comuna" es defensa l'existència d'un únic magatzem cognitiu en la persona bilingüe, que seria el responsable del processament del llenguatge i la cognició, i permetria la transferència d'habilitats entre les llengües.

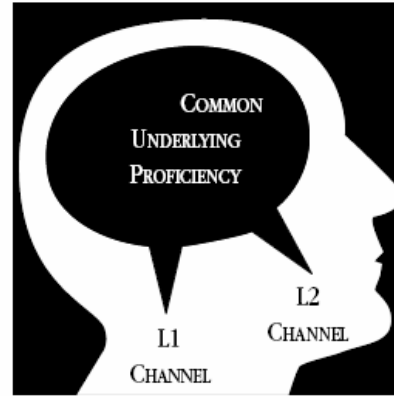
La figura VI mostra els dos models que s'han utilitzat a l'educació bilingüe per a explicar la competència lingüística de l'alumnat.

FIGURA VI
Models de competència lingüística bilingüe.

**THE SEPARATE
UNDERLYING PROFICIENCY
(SUP) MODEL OF
BILINGUAL PROFICIENCY**



**THE COMMON
UNDERLYING PROFICIENCY
(CUP) MODEL OF
BILINGUAL PROFICIENCY**



Font original: Cummins (2005).

Mentre que el primer model, SUP (*Separate Underlying Proficiency*)¹⁸, aposta per la concepció de dos magatzems lingüístics separats per a cada llengua i, per tant, per a la impossibilitat de transferir contingut i habilitats apreses des de la L1 a la L2 i viceversa; el segon, en canvi, recolza la idea que la competència lingüística entre la L1 i L2 és interdependent (no es desenvolupa una sense l'altra), és a dir, aposta per l'existència d'una competència comuna a les diferents llengües de la persona bilingüe (*CUP o Common Underlying Proficiency*)¹⁹.

Per a Cummins (1979b, 1981a) aquesta competència lingüística general no fa referència als aspectes específicament lingüístics que depenen de les característiques formals particulars de cada llengua (morfologia, sintaxis, fonologia, etc.), sinó que es relaciona amb les habilitats implicades en l'ús del llenguatge en general. En concret, Cummins (1979a) afirma que hi ha tres aspectes generals del coneixement lingüístic dels nens bilingües que són importants per explicar les relacions entre la llengua familiar i la

¹⁸ Basat en el model dels dos commutadors de Macnamara (1967), que proposava un sistema de recepció i un sistema d'emissió separats per a cada llengua i un commutador relacionat amb cadascun d'aquests dos sistemes. Un dels commutadors tindria un funcionament automàtic, de manera que activaria un dels dos sistemes de recepció de les llengües i tancaria el de l'altra llengua; i l'altre seria voluntari i tindria la mateixa funció. La idea subjacent era que l'ús d'una llengua en els nens bilingües inhibia l'ús de l'altra.

¹⁹ A la traducció castellana (Cummins, 2002), s'utilitza el terme "Dominio subyacente común" (DSC).

llengua de l'escola en l'avenç escolar: el primer és el “coneixement semàntic²⁰” o “*vocabulary-concept-knowledge*”; el segon fa referència a la consciència metalingüística que els nens adquireixen en relació a la naturalesa del text imprès; i el tercer, el nivell de facilitat amb la qual els nens processen el llenguatge descontextualitzat i el produeixen (ja sigui parlat o escrit).

Al seu últim llibre (Cummins, 2002) clarifica una mica més a què es refereix:

“La interdependencia translingüística del dominio del lenguaje académico refleja tanto los atributos cognitivos del individuo (definidos en sentido amplio) como, en el caso de las lenguas relacionadas, las semejanzas lingüísticas entre L1 y L2. Los atributos cognitivos del individuo se refieren esencialmente a lo que éste ha aprendido hasta el momento, tanto respecto al saber conceptual (saber que) como a las habilidades (saber cómo). En consecuencia, los conocimientos lingüísticos y los conocimientos y destrezas relacionados con la lectoescritura que haya aprendido una persona en su L1 se volcarán sobre el aprendizaje de los conocimientos y destrezas académicos de L2. Como indica Bernhardt, esto incluye las variables lectoescriptoras, como el ‘conocimiento operacional, que se refiere al conocimiento de cómo enfocar el texto, por qué se toma como objeto de atención y qué hacer con él cuando nos centramos en un texto’ (1991, p.35). También es claramente relevante el conocimiento del contexto o conocimiento del mundo, que permite a los aprendices extraer el significado del texto, tanto en L1 como en L2. En sentido general, podemos hablar de la influencia de estos factores en términos de ‘transferencia’, aunque, en realidad, forman el aparato cognitivo subyacente que se utiliza para interpretar el significado textual, en vez de ‘transferirse’ directamente entre lenguas” (Cummins, 2002:217-218).

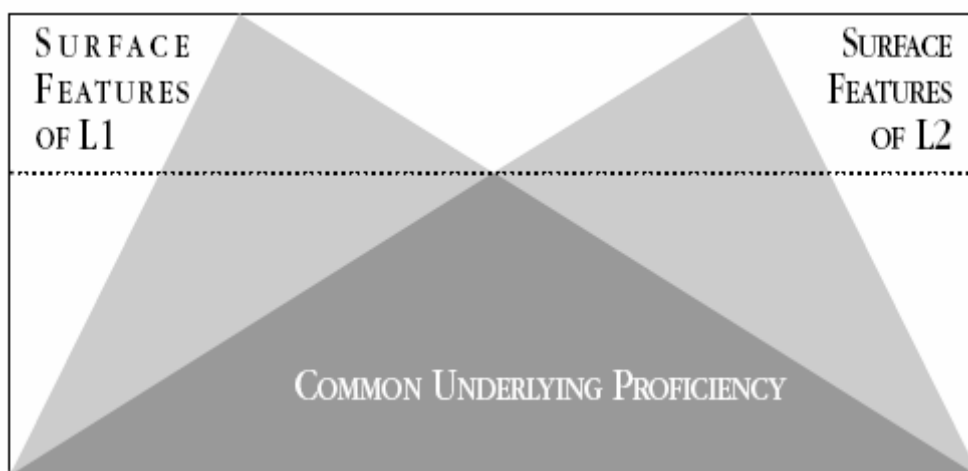
En definitiva, sembla que la competència lingüística subjacent comuna per a l'autor es relaciona amb les regles que governen els aspectes funcionals de totes les llengües: el coneixement pragmàtic i la consciència metalingüística, mentre que els aspectes estrictament lingüístics es relacionarien amb les regles gramaticals particulars de cada llengua.

²⁰ El coneixement semàntic fa referència a com els nens entenen els conceptes o els significats de les paraules.

Aquesta vessant instrumental del llenguatge lligat a la noció de competència comunicativa (Hymes, 1971; Canale i Swain, 1980) i fonamentada en la concepció que s'adquireix a través de la seva utilització en contextos socials (Vygotsky, 1979; Wertsch, 1993; Bruner, 1983), s'associa a la idea que existeixen habilitats lingüístiques que no són patrimoni exclusiu de cap llengua en concret i que el progrés en el seu domini es duu a terme en la mesura que s'avança en el control de qualsevol llengua. Així, en la mesura que l'alumnat bilingüe progressa en el domini d'una determinada llengua, subsidiàriament desenvolupa una capacitat més general per a reconèixer el llenguatge com a l'instrument més important per a regular i controlar els seus intercanvis comunicatius. Per exemple, un alumne que és capaç de designar en la seva llengua materna (assumeix que tots els objectes i persones que l'envolten es poden anomenar mitjançant un signe arbitrari), no cal que torni a aprendre la funció de designar en la segona llengua, sinó que tindrà prou en reconèixer i interioritzar les regles formals del nou instrument comunicatiu. A més, entén que aquesta competència lingüística subjacent comuna és el resultat d'aprendre a utilitzar una o més llengües a l'escola, ja que és en aquest context on les relacions entre llenguatge i pensament són més estretes que altres situacions comunicatives més informals.

El model CUP també es sol representar com un doble iceberg on sota les característiques superficials de la L1 i la L2 hi ha una sèrie de competències comunes a l'ús de les dues llengües:

FIGURA VII
El model de doble iceberg de competència lingüística bilingüe.



Font original: Cummins (2005:7).

Segons l'autor, els dos sistemes lingüístics poden semblar diferents en els trets més superficials, però en el fons desenvolupen la mateixa competència general del llenguatge. Cummins (1981a: 25) diu que *“en general les característiques superficials en la L1 i la L2 solen fer referència a habilitats lingüístiques que esdevenen ràpidament automatitzades o impliquen una menor demanda cognitiva, mentre que la competència subjacent aglutina aquelles habilitats implicades en tasques comunicatives que requereixen una alta demanda cognitiva”*, és a dir, aquelles que fan referència a habilitats lingüístiques necessàries per l'avenç escolar (relacionades amb l'ús del llenguatge descontextualitzat).

Així, els aspectes superficials de la competència lingüística inclouen aquelles característiques visibles del llenguatge que són fàcils de mesurar, com per exemple la pronunciació, el vocabulari, la gramàtica, la fluïdesa conversacional, etc. , mentre que la competència subjacent comuna fa referència a les habilitats necessàries per fer un ús efectiu de les funcions cognitives del llenguatge, és a dir, per utilitzar el llenguatge com un instrument efectiu de pensament i representar les operacions cognitives mitjançant el llenguatge (Martin-Jones i Romaine, 1986). Llavors, segons l'autor, els aspectes superficials de la competència lingüística estarien clarament separats per a cada llengua de l'alumnat bilingüe, mentre que la competència cognitiu/acadèmica seria comuna entre llengües.

Seguint Cummins (1981a), aquesta competència subjacent comuna fa possible la transferència entre les diferents llengües d'aspectes relacionats amb habilitats cognitives i lingüístiques necessàries per dur a terme activitats lletrades en el context escolar. Des d'aquesta perspectiva, com que les quatre habilitats lingüístiques generals (escriptura, lectura, escolta i parla) es deriven del mateix sistema central del llenguatge, aquestes funcions es poden desenvolupar tant des de la primera com des de la segona llengua.

A part de l'aplicació que ha tingut la hipòtesi d'interdependència en els programes d'educació bilingüe, també ha servit per explicar diferents fenòmens relacionats amb les elevades correlacions existents entre habilitats lectores entre la L1 i la L2. S'ha observat que aquestes correlacions existeixen fins i tot en llengües molt diferents (per exemple, el japonès i l'anglès) (Cummins, Swain, Nakajima, Handscombe, Green i Tran, 1984), posant de manifest que la competència subjacent comuna s'ha de concebre no només

com a competència lingüística, sinó també en termes conceptuals. Així, en el cas de llengües procedents de la mateixa família lingüística (per exemple el català i el francès en les llengües romàniques), la transferència inclou tant el coneixement lingüístic com conceptual; en canvi, en el cas de llengües procedents de famílies lingüístiques més allunyades, la transferència es produeix fonamentalment entre elements conceptuals i cognitius (per exemple, estratègies d'aprenentatge). No obstant, afirma que *“la transferència és més fàcil que es produeixi des de la llengua majoritària a la llengua minoritària a causa de la major exposició a la lectura i l'escriptura en la llengua majoritària i a la forta pressió social per aprendre-la”* (Cummins, 1984:143) i que *“el conocimiento lingüístico se transfiere entre lenguas más directamente que el conocimiento subyacente o conceptual”* (Cummins, 2002:218).

Finalment, dir que Cummins (2005), sintetitzant les aportacions de diferents estudis recollits en les seves publicacions, presenta els cinc tipus de transferència observades:

1. Transferència d'elements conceptuals (per exemple, la comprensió del concepte “fotosíntesi”);
2. transferència d'estratègies metacognitives i metalingüístiques (per exemple, estratègies de visualització, ús d'organitzadors gràfics, mecanismes mnemònics, estratègies d'adquisició de vocabulari, etc.);
3. Transferència d'aspectes pragmàtics del llenguatge (voluntat d'assumir riscos en la comunicació a través de la L2, habilitat d'utilitzar gestos i estratègies paralingüístiques per augmentar la comprensió del que es diu, etc.);
4. Transferència d'elements lingüístics específics (per exemple, el coneixement del significat de l'arrel *foto* a la paraula fotosíntesi);
5. Transferència de consciència fonològica (és a dir, del coneixement que les paraules es componen de fonemes amb sons diferents).

Cal destacar que per a l'autor la presència de la competència subjacent comuna explica i fa possible la transferència. Llavors, els atributs particulars de cada individu, que es desenvolupen a través de l'experiència i, per tant, de l'aprenentatge, un cop dins de l'aparell cognitiu estan potencialment disponibles per a la transferència a través de les llengües (ja sigui de la Lx a la Ly o viceversa), sempre que el context sociolingüístic i educatiu ajudi a que es produeixi aquesta transferència.

3.2. Dades empíriques que donen suport a la hipòtesi d'interdependència.

Cummins (2002) parla de més de 150 investigacions que avalen l'existència d'aquesta "competència subjacent comuna" a l'ús de les diferents llengües de la persona bilingüe, que provenen: de l'avaluació de programes d'educació bilingüe, d'estudis que relacionen l'edat d'arribada dels estudiants immigrants i l'adquisició de la L2, d'estudis que relacionen l'ús de la llengua materna amb l'èxit acadèmic, d'altres centrats en la relació entre la competència en L1 i L2, i d'estudis experimentals sobre bilingüisme i processament de la informació.

A l'actualitat hi ha nombrosos treballs que posen de manifest els avantatges que té manteniment de la llengua materna de l'alumnat estranger en els programes d'educació bilingüe, ja sigui per a l'alumnat de llengua majoritària (programes d'immersió lingüística) com pel de llengua minoritària (programes de canvi de llengua de la llar a l'escola). D'una banda, les revisions dels diferents programes bilingües arreu del món mostren que el fet de dedicar temps a l'ensenyament de la L1 no suposa cap cost pel desenvolupament acadèmic dels estudiants en la L2 (Lambert i Tucker, 1972; Cummins, 1981b, 1991; Genesee, 1987; McLaughlin, 1985; Vila, 1985; Thomas i Collier, 1997). I, de l'altra, hi ha investigacions que mostren com el manteniment de la L1 disminueix el temps d'adquisició de la L2, ja que possibilita la transferència dels coneixements conceptuals i d'estratègies implicades en la lectura i l'escriptura entre els idiomes. És a dir, els nens bilingües que mantenen la seva L1 a l'escola necessiten menys hores d'instrucció en L2 –que si l'ensenyament es fa exclusivament en la segona llengua- per arribar a obtenir uns resultats escolars similars a la dels nadius.

Cummins i al. (1984) van predir sobre la base de la hipòtesi d'interdependència que l'alumnat immigrant de més edat (que se suposava tindria una competència més desenvolupada en la L1 i era cognitivament madur) adquiriria més ràpidament la competència en la L2 que els nens més petits. Aquests resultats han estat avalats per altres estudis, senyalant que els estudiants més grans triguen menys temps que els infants per aprendre una nova llengua en contextos formals d'aprenentatge (Skutnabb-Kangas i Toukomaa, 1976; Snow i Hoefnagel-Höhle, 1978; Swain, 1981; Krashen, 1985; Collier, 1987; Larsen-Freeman i Long, 1994; McLaughlin, 1992; Ramírez, 1992; Thomas i Collier, 1997; Verhoeven i Aarts, 1998).

Snow i Hoefnagel-Höhle (1978) van realitzar un estudi longitudinal a Holanda amb 51 nens americans de diferents edats que s'acabaven d'incorporar a l'escola holandesa per posar a prova la hipòtesi del període crític²¹. Es van avaluar diversos aspectes de la competència en holandès i anglès al llarg del primer any de residència a Holanda (mesures de pronunciació, discriminació auditiva, gramàtica, producció i recepció de vocabulari i fluïdesa verbal), fent un seguiment del progrés assolit cada quatre mesos. Els resultats van mostrar que els alumnes amb edats compreses entre els 12 i els 15 anys progressaven més ràpidament durant els primers mesos d'exposició a l'holandès en totes les àrees avaluades (excepte en fonètica i la fluïdesa verbal, on eren una mica millors els més joves) i que, al final del primer any, els que tenien edats compreses entre els 8-10 anys i els 12-15 havien aconseguit un millor domini d'aquesta llengua. Els alumnes de 3 a 5 anys, en canvi, van obtenir pitjors resultats en tots els tests utilitzats.

Merrill Swain (1981) va analitzar les dades d'un estudi longitudinal a gran escala a la província d'Ontario (Canadà) amb estudiants anglesos que s'escolaritzaven en programes d'immersió al francès. Els estudiants anglesos que entraven al programa a setè curs i eren avaluats a 10è obtenien millors resultats en una activitat de lectura en francès que aquells estudiants que s'havien escolaritzat en francès des del parvulari i, conseqüentment, havien passat més hores en el programa. I comenta *“aquests resultats, doncs, suggereixen que almenys en el context escolar, els aprenents més grans són més eficients en alguns aspectes de l'aprenentatge de les llengües que els més joves. Es pot suggerir que això passa perquè l'alumnat més gran és cognitivament més madur. Les seves habilitats d'abstracció, classificació i generalització poden ajudar en la tasca de formular i aplicar conscientment regles de la segona llengua”* (Swain, 1981:5-6).

En el mateix sentit van els resultats obtinguts per McLaughlin (1992), en un estudi realitzat al Regne Unit amb alumnes d'11 anys que havien rebut una instrucció sistemàtica en francès com a segona llengua durant cinc anys consecutius. Després d'aquest temps, els estudiants havien aconseguit un millor domini del francès que altres alumnes que havien començat a estudiar aquest idioma als 8 anys d'edat.

²¹ La hipòtesi del període crític afirma que existeix un període limitat i determinat biològicament per a l'adquisició del llenguatge. En concret, diu que l'adquisició de la primera llengua ha de portar-se a terme abans que es completi la laterització cerebral, això és en l'etapa de la pubertat. Una predicció derivada d'aquesta hipòtesi és que l'adquisició de segones llengües serà relativament ràpida, exitosa i qualitativament similar a l'adquisició de la L1 només si passa abans de la pubertat.

Ramírez (1992) il·lustra els períodes de temps requerits per arribar als nivells normatius en els aspectes acadèmics del domini de la llengua: després de 4 anys d'instrucció, els nens de 3r curs de parla hispana escolaritzats únicament en anglès (sense tractament de la L1) continuaven estant lluny de les puntuacions normatives dels tests anglesos. En canvi, els nens de 6è curs que van rebre aproximadament el 40% de la instrucció en la seva L1 es començaven a aproximar a la puntuació mitjana de referència. Un anàlisi posterior d'una part de les dades va mostrar que la rapidesa en que els estudiants porto-riquenys s'aproximaven als valors normatius dels tests de competència anglesa en lectura a 6è estaven fortament relacionats amb el seu nivell de castellà a tercer. Com millor estava desenvolupada la lectura en castellà a tercer curs, millor progrés i més ràpid aprenien a llegir en anglès fins a 6è.

Verhoeven i Aarts (1998) van estudiar la relació entre les habilitats de lectura acadèmiques (relacionades amb activitats escolar) i les habilitats funcionals (desxifrar un mapa, buscar informació en una guia de televisió, entendre els titulars del diari, etc.), tant en la L1 com en la L2, de 188 alumnes turcs en el seu primer curs a l'escola secundària holandesa. Els alumnes turcs havien tingut una escolarització prèvia de 10 anys en el seu país. Als resultats indiquen que: *“en ambdues llengües, les habilitats de lectura acadèmica influeixen en les habilitats de lectura funcionals. És més, el nivell de lectura en turc té un efecte positiu en el nivell de lectura en holandès. La interdependència de les habilitats lectores en la L1 i la L2, així com les possibilitats de transferència de les habilitats des de la L1 a la L2, no tan sols són vàlides per a la lectura escolar, sinó també per a les habilitats lectores funcionals”* (Verhoeven i Aarts, 1998:130).

A Catalunya, Carmen Muñoz (2001, 2003) aporta més dades que corroboren que els nens de major edat tenen un ritme d'aprenentatge lingüístic més ràpid que els alumnes més joves. L'autora ha estudiat els efectes de l'edat en estudiants bilingües català/castellà respecte l'adquisició de l'anglès com a llengua estrangera (L3). En concret, avalua la competència en anglès de dos grups d'alumnes que van començar l'ensenyament de l'anglès als 8 i als 11 anys d'edat respectivament, i que havien estat avaluats en dos temps diferents (després de 200 hores i després de 416 hores d'instrucció formal en anglès). Les proves avaluaven tant aspectes acadèmics de la

llengua anglesa (com la redacció escrita, la prova d'omplir espais blancs, la prova de gramàtica d'elecció múltiple o el dictat) com aspectes comunicatius (a través de l'entrevista oral, la prova d'imitació fonètica i la narració), i les mateixes proves eren administrades per a la llengua catalana i la llengua castellana com a mesures de la competència lingüística inicial en la llengua dominant (català, castellà o bilingüe). Els resultats posaven de manifest que els alumnes més grans obtenien millors puntuacions en totes les proves avaluades, independentment de les hores d'exposició formal a l'anglès. En canvi, les puntuacions de l'alumnat que havia començat l'ensenyament de l'anglès als 8 anys (més joves a l'inici de l'instrucció en la L3) no arribaven a superar les de l'alumnat d'edat més avançada²². També apareixien diferències respecte les proves avaluades i les hores d'instrucció. Així, aquelles proves que avaluaven aspectes acadèmics del llenguatge (especialment la prova de dictat, la d'omplir espais en blanc i la de gramàtica) eren les que es veien més afectades per l'edat i el temps d'exposició, mentre que les proves que mesuraven aspectes comunicatius eren les menys afectades. Per a Muñoz, la superioritat dels resultats en anglès de l'alumnat més gran s'expliquen per la confluència entre la metodologia explícita de l'ensenyament formal (respecte altres aproximacions més naturals, com la immersió), l'input escàs (les poques hores d'anglès al currículum) i l'edat dels alumnes més grans, que en aquestes condicions podrien compensar les dificultats d'aprendre una llengua estrangera gràcies als seus majors recursos cognitius (maduresa cognitiva).

En general, els estudis mostren que en les etapes inicials de desenvolupament de la L2 les persones adultes fan majors progressos a l'hora d'adquirir els aspectes morfològics, sintàctics i lèxics de la L2, ja que poden transferir una part del coneixement lingüístic de la llengua pròpia a la nova llengua. Així, les experiències prèvies dels estudiants més grans en la L1 tenen un impacte positiu en la l'adquisició d'una nova llengua (poden utilitzar els seus coneixements previs per dotar de sentit les estructures lingüístiques en la L2 d'una manera més precisa) i, a més, com que les seves capacitats cognitives i

²² En un treball anterior, Muñoz (2000) mostra els beneficis de la immersió a Catalunya i confirma una relació positiva entre la competència en la L1 i la L2, i el desenvolupament de la L3 (anglès). En concret, va observar una elevada correlació entre els aspectes acadèmics de les primeres llengües de l'alumnat i les puntuacions de llengua estrangera (es van analitzar els resultats de tres proves de dictat i tres proves d'omplir espais en blanc en castellà, català i anglès), en contrast amb les obtingudes en els aspectes comunicatius. Les correlacions entre les puntuacions de les proves en català i castellà van ser de 0'75 per al dictat i de 0'87 per a la prova d'omplir espais; i una mica més baixos per a les correlacions entre les llengües familiars i l'anglès: per el castellà i l'anglès 0'69 i 0'84, i per el català i l'anglès 0'65 i 0'80 respectivament (la primera puntuació es refereix a la prova de dictat i la segona a la d'omplir espais).

lingüístiques estan més desenvolupades, poden rebre més input comprensible que les persones joves (Krashen, 1985). En aquest sentit, l'adult pot ser un aprenent més participatiu i actiu en les converses i, en conseqüència, pot aprendre la L2 més ràpid que els infants.

En quan a la transferència d'habilitats entre idiomes, diversos estudis han documentat una forta correlació entre les habilitats lectores i d'escriptura en la L1 i la L2 en aquelles situacions on els alumnes tenen l'oportunitat de desenvolupar aquesta competència en els dos idiomes, fins i tot quan les llengües tenen característiques molt diferents (veure les revisions de Cummins, 1991, 2002), com per exemple entre l'anglès i l'espanyol (Hakuta i Díaz, 1985; Ramírez, 1992), l'holandès i el turc (Verhoeven i Aarts, 1998), l'anglès i el francès (Lambert i Tucker, 1972; Swain i Lapkin, 1982; Genesee, 1987), el japonès i l'anglès (Cummins i al., 1994), el francès i l'àrab (Wagner, 1998), el nahúatl i al castellà (Francis, 1999), entre altres.

Hakuta i Díaz (1985) van portar a terme un estudi longitudinal amb 123 alumnes porto-riquenys als Estats Units escolaritzats en programes bilingües on el 50% de les classes es feia cada llengua, i van avaluar el seu coneixement de castellà i anglès (a través dels tests Peabody i Raven). Les correlacions entre les dues llengües des del parvulari fins a tercer de primària anaven de 0 a 0.68, essent més baixes al parvulari degut al temps de residència dels estudiants i dels seus pares als Estats Units, que provocava diferents efectes sobre el nivell de competència en anglès a l'inici de l'escolaritat.

Cummins i al. (1984) van avaluar el coneixement d'anglès de 91 immigrants japonesos i 45 de vietnamites escolaritzats a centres de primària de Toronto. La majoria dels estudiants japonesos eren residents temporals que havien arribat a Canadà per qüestions de feina dels pares i assistien a classes de japonès els caps de setmana on seguien el currículum oficial del seu país, mentre que els estudiants procedents del Vietnam eren refugiats que havien estat escolaritzats prèviament al seu país d'origen. Els nens van realitzar activitats acadèmiques descontextualitzades en anglès i en la seva L1 (exercicis de lectura i tasques de llengua oral) i activitats contextualitzades (mesurades a partir d'entrevistes informals en cadascuna de les llengües), i es van controlar els efectes del temps de residència i l'edat d'arribada a Canadà. Els resultats mostraven correlacions moderades entre les habilitats relacionades amb la competència lingüística acadèmica

entre el japonès i l'anglès (en vocabulari $r=0'42$ i en lectura $r=0'46$), i lleugerament més altes entre el vietnamès i l'anglès (en vocabulari $r=0'64$ i en lectura $r=0'66$).

Wagner (1998) va portar a terme un estudi longitudinal de cinc anys al Marroc sobre l'adquisició del francès en estudiants monolingües àrabs i amazics a l'educació primària. Els resultats mostraven una forta relació entre el desenvolupament del procés lecto-escriptor en àrab i en francès, tot i la manca de relacions entre ambdues llengües en quan a l'ortografia, el lèxic i la sintaxis. Segons l'autor, es corrobora la hipòtesi d'interdependència ja que un increment de la competència en la lectura i l'escriptura en la primera llengua (i en particular, en les habilitats bàsiques de descodificació) comporta l'adquisició d'aquestes habilitats en la L2. Un altre resultat interessant que apunta és que, els primers anys d'escolaritat en francès, l'alumnat bereber mostrava menor competència en comparació amb l'alumnat de llengua àrab (especialment quan es comparava amb l'alumnat aprenia l'Alcorà), però a mesura que assolien un major domini de les habilitats en àrab, quan eren avaluats després dels 5 anys d'escolaritat en francès obtenien resultats similars als seus companys. Referent a aquesta diferència inicial entre l'alumnat àrab i bereber en les proves, Wagner afirma:

“sembla raonable pensar que la superioritat de l'alumnat de llengua àrab en els primers estadis d'adquisició de la lectura i l'escriptura és degut primàriament a la similitud i la transferència entre l'àrab parlat i l'àrab estàndard escrit. Aquesta similitud pot facilitar les tasques de descodificació de paraules i pronunciació, reconeixement de paraules, i comprensió de textos per l'alumnat de L1 àrab” (Wagner, 1998:179).

No obstant, com s'ha dit anteriorment, s'ha comprovat que la transferència d'habilitats és més directa quan l'estructura formal de les llengües és similar, mentre que les correlacions translingüístiques solen ser menors en el cas de llengües molt dispars (Genesee, 1979; Cummins, 2002). Els estudis també apunten a l'existència de diferències en els processos de transferència segons les competències lingüístiques implicades (llegir, escriure, parlar i escoltar) i els diferents contextos d'ús (formals o informals). Per exemple, Cenoz i Genesee (1998) recullen diversos estudis en contextos multilingües que mostren una major transferència entre la modalitat escrita de les llengües quan els contextos d'ensenyament i aprenentatge són formals que en els

informals, ja que segons ells, quan la L1 s'utilitza exclusivament com a llengua de comunicació oral, no garanteix el desenvolupament en la L2 com a llengua acadèmica.

Finalment, comentar que des que Pearl i Lambert (1962) van publicar "*The relation of Bilingualism to Intelligence*", nombrosos estudis han documentat els avantatges cognitius de l'alumnat bilingüe. En estudis experimentals sobre bilingüisme i processament de la informació s'ha demostrat que els nens bilingües tenen una consciència més desenvolupada sobre el llenguatge (major capacitat d'anàlisi i control dels components de processament lingüístic, relacionat amb les estratègies metacognitives i metalingüístiques) i tenen més facilitat per aprendre altres idiomes (veure la revisió de Bialystok, 1991, 2007).

Lambert i Tucker (1972), deien a les conclusions que l'experiència d'immersió en francès del Col·legi Saint Lambert de Montreal encoratjava els estudiants a desenvolupar una "*incipient lingüística contrastiva*", que tenia efectes positius en l'adquisició d'habilitats en anglès i ajudava als estudiants a adquirir nou vocabulari i a comprendre funcions lingüístiques complexes.

Swain i Lapkin (1991) fan una revisió dels treballs sobre immersió al francès del Canadà amb estudiants de llengua majoritària i estudiants pertanyents a minories lingüístiques (que incorporen el francès com a L3), i afirmen que els nens bilingües, a més de tenir una major sensibilitat per a reconèixer patrons gramaticals comuns entre llengües, mostren una major habilitat per separar entre forma i significat en l'ús del llenguatge.

Ricciardelli (1992), va realitzar un estudi a Austràlia amb 57 nens bilingües (italià i anglès) i 55 nens monolingües anglesos d'edats compreses entre 5 i 6 anys per avaluar la influència del bilingüisme sobre les capacitats cognitives i la creativitat. Els resultats mostraven unes puntuacions més elevades de l'alumnat bilingüe en mesures de pensament creatiu, la consciència metalingüística, i les capacitats verbals i no verbals en diferents tests.

Norbert Francis (1999) mesura diferents aspectes de la consciència metalingüística en 45 nens bilingües náhuatl (llengua indígena del centre de Mèxic, la seva L1) i castellà

(la llengua d'instrucció, L2) escolaritzats a l'educació primària. Els resultats mostraven un alt grau de consciència metalingüística en ambdues llengües per a les tasques de comprensió lectora i escriptura a tots els cursos avaluats (2n, 4t i 6è), si bé també posaven de manifest diferències en les tasques de narració en funció de l'edat. En aquest sentit, els alumnes més grans feien menys préstecs lingüístics en les activitats d'escriptura i tenien més facilitat per identificar paraules d'origen crioll (escrites en llistes de la compra, contes, llibres de text, etc.) i no confondre-les amb el castellà, en comparació amb els joves. L'autor atribueix aquestes diferències a l'habilitat per separar els dos codis lingüístics (castellà-nàhuatl): mentre els nens més grans serien capaços de separar la tasca d'identificar vocabulari quotidià en la llengua indígena descontextualitzant parcialment la tasca lingüística de la llengua usada en la situació interactiva de l'entrevista, els nens bilingües més joves serien menys conscients de les distincions formals associades a les estructures de cada llengua i, llavors, més dependents de les pistes contextuais necessàries per fer aquesta discriminació en les tasques de l'estudi. L'estudi de Francis també confirma la hipòtesi d'interdependència i mostra correlacions significatives entre la competència lingüística en la L1-L2 per a les tasques narratives ($r=0'62$), de comprensió lectora ($r=0'61$) i escriptura ($r=0'43$).

Finalment, De Angelis (2007), després de revisar diversos estudis referents a l'adquisició de segones i terceres llengües des de diferents perspectives, afirma que un dels factors més importants que contribueixen a aprendre més llengües és el desenvolupament de la consciència metalingüística (elevada consciència de les formes, significats i normes lingüístiques) que l'alumnat multilingüe desenvolupa a través de la comparació entre les llengües que coneix.

En resum, sembla que les dades presentades van a favor de la hipòtesi d'interdependència lingüística i la noció de "competència subjacent comuna". Ambdós conceptes fan referència a que entre les diferents llengües de la persona bilingüe es produeixen transferències d'habilitats relacionades amb l'ús de l'instrument lingüístic, ja que darrera el domini de qualsevol llengua s'amaga una competència lingüística general que permet abordar tasques i activitats comunicatives complexes.

4. PROBLEMATITZANT LA INTERDEPENDÈNCIA: APORTACIONS DE LES TEORIES MODULARS DE LA MENT.

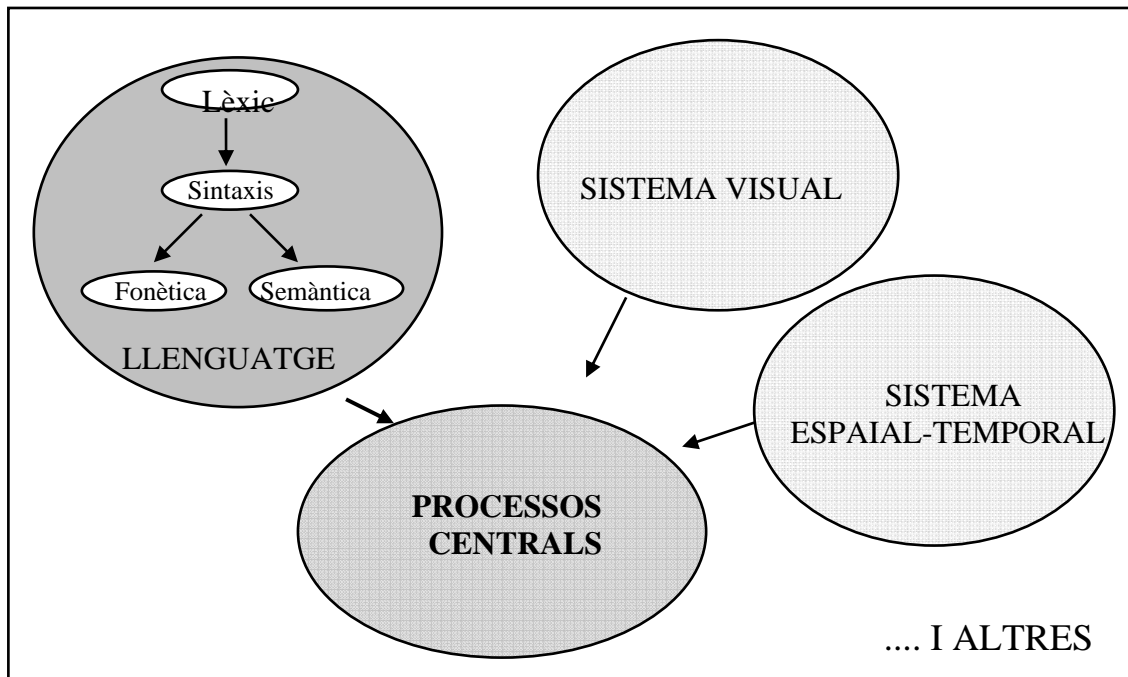
Tot i els nombrosos treballs existents a l'educació bilingüe que recolzen el model de competència subjacent comuna i la hipòtesi d'interdependència proposats per Cummins, avui en dia continua vigent el debat sobre la validesa d'aquests constructes per explicar les relacions entre les llengües dels parlants plurilingües, i és especialment en el camp de la psicolingüística on s'han fet les aportacions més interessants per donar resposta al tema. En concret, des de les aproximacions modulars a l'estudi de la competència lingüística apareixen dues postures clarament diferenciades: els plantejaments modulars més radicals que neguen els fenòmens de transferència i redueixen la seva explicació a aspectes de la gramàtica universal, i els que partint de l'existència de certes interrelacions entre els mòduls cognitius han aconseguit matissar i expandir el marc teòric de Cummins.

MacSwan (1999) i MacSwan i Rolstad (2005), defensors de la primera postura, assumeixen que l'arquitectura modular és part de la dotació biològica humana i que cada mòdul cognitiu és un tipus d'organ mental (Chomsky, 1965). Seguint la formulació de Fodor (1983) diferencien entre “facultats verticals” de la ment (que inclourien dominis de l'activitat intel·lectual, com per exemple el llenguatge oral, els sistemes d'art, la música, etc.) i “facultats horitzontals” (memòria, atenció i intel·ligència general). Mentre que en el primer cas, cadascun d'aquests dominis constitueix un sistema modular cognitiu amb *“especificitat de domini, que està internament predeterminat i és autònom”* (Fodor, 1983:37); els segons estarien directament en relació als processos centrals que gestionen el processament de la informació, tenen una arquitectura neuronal específica amb la informació encapsulada i poden estar subjectes a interrupcions patològiques particulars. A més, des d'aquesta perspectiva, es pressuposa l'existència de relacions entre els diferents mòduls mentals i els processos centrals.

La següent figura representa la teoria de la modularitat de la ment de Fodor:

FIGURA VIII

Representació de la teoria de la modularitat de Fodor.



Font: Adaptat de MacSwan i Rolstad (2005).

El llibre de MacSwan (1999) utilitza la teoria chomskiana contemporània per a criticar la teoria de Cummins (1979a, 1981a) i les seves idees associades sobre el semilingüisme, el bilingüisme i la transferència lingüística, i la relació entre llengües en contacte (especialment entre llengües indígenes i llengües estandarditzades vehiculars de l'ensenyament a l'escola). L'autor argumenta que qualsevol definició de competència lingüística que entengui la lectura i l'escriptura com a part "normal" del desenvolupament lingüístic és problemàtica, ja que l'adquisició de la llengua (que l'entenen exclusivament com a llengua oral) és diferent de l'adquisició dels processos de lecto-escriptura, en el sentit que l'adquisició de la llengua apareix espontàniament en els nens, sense necessitat d'instrucció en contextos socials, mentre que l'adquisició de la lectura i l'escriptura *"depenen de la instrucció directa, la pràctica i requereixen un considerable esforç, igual que passa per tenir èxit en altres ambients acadèmics"* (MacSwan, 1999:17).

Posteriorment, MacSwan i Rolstad (2005) fan una revisió de treballs recents sobre neurociència cognitiva i arriben a la conclusió que la transferència de coneixement del contingut acadèmic esdevé en els contextos bilingües com un epifenomen de l'arquitectura mental: *"com que el coneixement del contingut és independent del*

coneixement lingüístic, és accessible per i des de qualsevol llengua o llengües que coneix la persona” (MacSwan i Rolstad, 2005:224). En aquest sentit, afirmen que l’efecte facilitador que tenen els alumnes bilingües a l’hora d’aprendre llengües (majors habilitats metacognitives, per exemple) s’ha d’entendre des de l’aproximació modular, on el llenguatge és tractat com un mòdul cognitiu de les persones separat d’altres habilitats de lectura i escriptura, i del contingut curricular, que formen part d’altres dominis. En definitiva, creuen que les habilitats com la lectura i l’escriptura no són mòduls mentals, sinó que agafen la informació d’altres sistemes cognitius que poden incloure el coneixement lingüístic, el processament visual, el reconeixement de formes, el control motriu, entre altres. Llavors, *“els nens bilingües experimenten transferència de coneixement acadèmic entre llengües perquè ambdues llengües tenen accés als processos centrals”* (MacSwan i Rolstad, 2005:237).

Resumint, des d’aquesta aproximació es sustenta que les bases teòriques sobre les quals es fonamenta la hipòtesi d’interdependència i la noció de competència lingüística de Cummins són errònies. I afegeixen: *“si considerem les habilitats de lecto-escriptura i els altres aspectes del coneixement lingüístic com a part de la competència subjacent dels aprenents, estem promovent una concepció de la competència lingüística en la que elevats nivells de competència es defineixen en termes de la llengua usada a les classes educades. Com que el llenguatge és una possessió natural de tots els membres de l’espècie humana, independent del bagatge cultural i socioeconòmic, definir els nivells d’habilitat lingüística en termes de la quantitat de coneixement sobre el coneixement del món de les classes educades tendeix a legitimitzar el classicisme”* (MacSwan i Rolstad, 2005:237).

Al seu últim llibre, quan respon a les crítiques que s’han fet a la seva teoria, Cummins (2002:112) diu que MacSwan *“adopta una perspectiva chomskiana extrema que identifica el domini del llenguatge amb la gramàtica universal que és immune pràcticament a tota influència social, interactiva i ambiental”*, i diu que aquesta és la única manera de negar la seva perspectiva essencialment vigotskiana sobre el llenguatge i el desenvolupament escolar.

D’altra banda, i en relació a la segona posició, han aparegut altres autors que tot i defensar la modularitat de la ment accepten la confluència entre la facultat lingüística

per se i els mecanismes generals d'aprenentatge (Karmiloff-Smith, 1986; Schacter, 1988). En aquest sentit, creiem interessants les aportacions de Norbert Francis (2000) que reformula l'esquema teòric de Cummins i clarifica alguns dels constructes subjacents al seu model per tal de reconciliar les dades procedents de l'educació bilingüe amb estudis psicolingüístics, intentant delimitar les interaccions entre el sistema lingüístic dels alumnes bilingües i els altres sistemes conceptuals.

Francis (2000) intenta explicar les tendències que surten de l'anàlisi de la competència lingüística d'alumnes bilingües nàhuatl-castellà en termes de transferència i de competència subjacent comuna, però es troba amb un problema: necessita elaborar el model de Cummins (1980a), distingint clarament entre aquells dominis de la competència lingüística que estan clarament separats (els aspectes superficials de les llengües) i els que són interdependents (els processos cognitius que es desenvolupen de manera separada però mantenen estretes relacions amb el mòdul lingüístic). D'aquesta manera proposa separar explícitament entre "llenguatge oral" i els "dominis conceptuals" (que inclouen competències discursives, estratègies de processament textual, esquemes formals i habilitats organitzacionals que no estan lligats a la llengua).

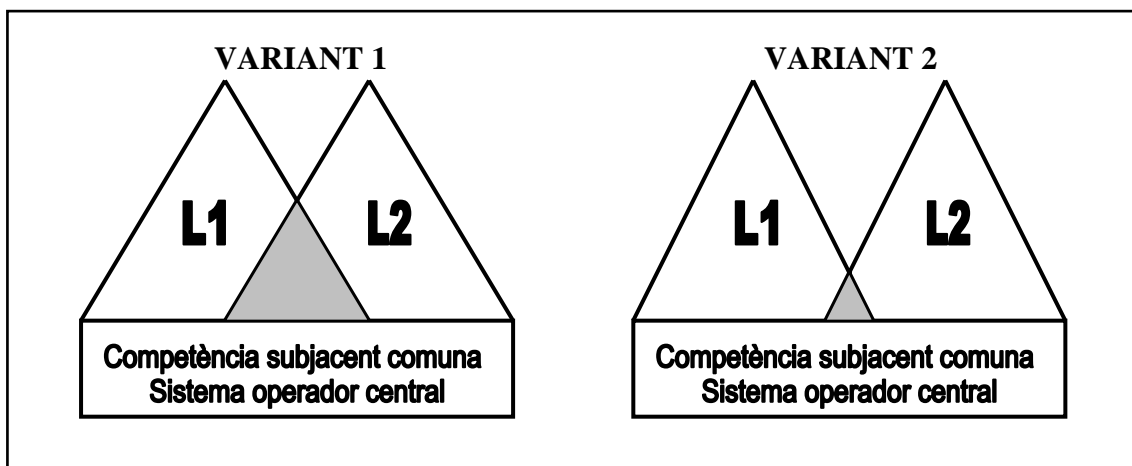
Per a l'autor, les llengües del parlant bilingüe es poden relacionar a nivell estructural a través de les característiques superficials de la llengua (fonologia, sintaxis, lèxic, etc.) ja que hi ha un operador cognitiu central que permet gestionar aquestes relacions, que ell anomena "sistema operador central" seguint a Baker (1993) i Cummins anomena "competència subjacent comuna" (*Common Underlying Proficiency*). La transferència entre L1 i L2 inclouria tant el coneixement lingüístic real o efectiu (basat en les similituds en els patrons de les paraules i fonologia comuns, afinitats entre llengües, analogies morfològiques, etc) com els instruments cognitius de processament general de la informació (que permeten la generalització, les habilitats analítiques, etc.).

En aquest sentit, matissa la distinció que planteja Cummins (1979b, 1980a) en el seu model de doble iceberg entre les característiques superficials de les llengües (BICS) i la competència subjacent comuna (que relaciona estretament amb el CALP), i proposa separar clarament els aspectes cognitius de processament de la informació de les habilitats cognitiu/acadèmiques, considerant que les segones també formen part dels aspectes superficials de la competència lingüística (però es desenvolupen a través de la

instrucció formal i estan estretament relacionats amb els processos cognitius). Llavors, afirma: “*més que transferència de la L1 a la L2, o de la L2 a la L1 (ja que les habilitats en el CALP no resideixen o es relacionen amb cap llengua en un sentit estricte), es té accés als conceptes des de una competència subjacent comuna que és en essència un tipus de magatzem conceptual no-verbal compartit*” (Francis, 2000:177).

La seva proposta adapta el model de Cummins i el refà a través de dues variants que pretenen descriure millor els dos tipus de transferència entre les llengües que ha observat a les seves dades:

FIGURA IX
Variants del model de doble iceberg proposats per Francis.



Font: Reproduït de Francis (2000: 176).

La primera variant, es dóna quan la primera i la segona llengua tenen una gran proximitat estructural (per exemple, el català i el castellà). En aquests casos, l'espai comú que comparteixen les dues llengües (marcat en gris) correspon a les característiques comunes de fonologia, sintaxis i lèxic, més els principis generals de la gramàtica universal (GU) compartides per totes les llengües. Per tant, hi ha major transferència.

La segona variant fa referència a les situacions en que la L1 i la L2 estan poc relacionades (comparteixen menys elements a nivell estructural), de manera que només tenen en comú els principis de gramàtica universal comuns a totes les llengües i, per tant, s'observen menys fenòmens de transferència.

En definitiva, el que defensa Francis (2000, 2004) és que els dominis lingüístics són modulars mentre que el sistema de processament cognitiu central no ho és, sinó que està relacionat amb processos d'aprenentatge en contextos específics (per exemple, les estratègies cognitives relacionades amb el processament textual es desenvolupen fonamentalment a través de les activitats que es fan en el context escolar) i, per tant, és accessible des de qualsevol llengua. No obstant, també afirma que tot i que el desenvolupament cognitiu està separat del desenvolupament lingüístic, també manté interaccions amb la llengua a través del coneixement conceptual. Llavors, per l'autor, hi ha una línia que distingeix clarament entre el "coneixement lingüístic i el processament lingüístic" i el "coneixement conceptual general i el processament no-lingüístic", però hi ha un espai on convergeixen els dos. D'aquesta manera, els mòduls corresponents als dominis cognitius participen en l'elaboració dels aspectes del coneixement lingüístic, que parteixen del mateix tipus de representació mental que caracteritza el coneixement general conceptual.

Així, des d'aquest punt de vista, les habilitats del CALP no resideixen o es relacionen amb cap llengua en un sentit estricte, sinó que la competència cognitiu/acadèmica seria un tipus de magatzem conceptual compartit (serien habilitats metacognitives, no lingüístiques), que es desenvolupa a través de l'ús de la llengua en contextos formals, i que està disponible per aplicar a les tasques acadèmiques en qualsevol llengua. Segons Francis (2004) el CALP inclou: competències discursives, les habilitats que permeten l'execució en la comprensió de textos, els esquemes formals i les habilitats organitzatives. Llavors, segons ell, els conceptes "transferència" i "influència cross-lingüística" es poden utilitzar com a termes equivalents, ja que fan referència als mateixos mecanismes i processos. I afirma que una metàfora més adequada per parlar del CALP podria ser "l'accés als esquemes formals de processament textual", que inclouria la competència discursiva i les habilitats de processament de textos, que s'adquireixen a través de l'ús.

Recentment, han aparegut diversos treballs en l'àmbit de la lectura que posen de manifest l'existència de variacions sistemàtiques en el procés d'aprenentatge i el processament de la informació escrita entre les llengües. Keico Koda (2007), revisa diferents investigacions sobre l'adquisició de la lectura en la segona llengua per clarificar de quina manera el procés de lectura es veu restringit dins de les llengües i a

través d'elles a causa de les propietats d'una llengua particular i el seu sistema d'escriptura. L'autora, tot i acceptar l'existència de certs principis universals sobre la gramàtica de la lectura, defensa l'important paper que té l'aprenentatge formal i l'experiència dels nens en l'ús de les formes de llenguatge escrit en la L1 per a l'adquisició de les habilitats lectores en la L2. Així, per exemple, l'establiment de relacions entre la llengua oral i la llengua escrita - el "*general mapping principle*" (Perfetti, 2003) que permet entendre l'establiment de correspondències so-grafia en el cas de les llengües alfabètiques o, en el cas dels nens que han d'aprendre a llegir xinès, el reconeixement de que cada símbol (caràcter) correspon amb el significat i el so d'un sol morfema - seria un patró universal i, per tant, una vegada desenvolupat en una llengua, estaria disponible per a utilitzar-lo en qualsevol altra llengua. Però de la mateixa manera, com que els mecanismes de transformació de la llengua oral a la llengua escrita estan regulades per normes arbitràries que depenen específicament de les característiques formals de cada llengua, són diferents entre cada comunitat i, llavors en el cas de l'adquisició de les habilitats lectores en una segona llengua, es fa necessari un treball explícit sobre les convencions lectores que s'han de seguir per a les diferents llengües i en funció de l'activitat lectora proposada (treball de consciència metalingüística, el que proposarien Herdina i Jessner, 2002; Candelier, 2003). D'aquí la importància de l'experiència prèvia en les activitats lectores per tal que els aprenents puguin ser més estratègics i reflexius a l'hora de portar a terme activitats escolars en diferents llengües (Nussbaum, Escobar i Unamuno, 2006; Tolchinsky, 1993).

Sembla doncs, que comença a existir un corpus de dades empíriques que donaria suport al model de Francis (2000), tot i que encara falta molt camí per arribar a comprendre el funcionament de l'arquitectura mental dels nens bilingües i multilingües. El que està clar, però, és que aquestes dades estan tenint repercussions sobre la didàctica de segones llengües i en particular sobre la pràctica educativa dels i les mestres. Un bon exemple és la implementació de programes de "*dual-language*" en escoles multilingües (Lindholm-Leary, 2001), que pretenen el desenvolupament d'habilitats de lectura i escriptura a través del treball de la llengua familiar de l'alumnat estranger i la llengua de l'escola (L2), sota la premissa que existeixen contínues interrelacions entre les dues llengües (interdependència), però com que cada sistema lingüístic és particular i processa la realitat de determinada manera, es fa també necessària una instrucció dirigida al

desenvolupament de la consciència metalingüística que permeti acomodar i ajustar les característiques de cada llengua per a fomentar el desenvolupament equilibrat de totes elles.

SEGONA PART: LA INVESTIGACIÓ

CAPÍTOL V.

PLANTEJAMENT GENERAL DE LA INVESTIGACIÓ

1. OBJECTIUS DE LA RECERCA I HIPÒTESIS DE PARTIDA

Com hem vist en els primers capítols, la situació de les aules de Catalunya s'ha modificat de manera notable al llarg de la última dècada, posant de manifest les limitacions i debilitats que té nostre sistema educatiu respecte el tractament de la diversitat. L'arribada d'alumnat estranger a les aules ha fet trontollar algunes de les bases sobre les que s'havien recolzat els programes d'educació bilingüe a Catalunya, ja que actualment no es compleixen les condicions que garantien el seu èxit: el tractament de la llengua familiar de l'alumnat, la voluntarietat de les famílies, l'homogeneïtat de l'alumnat respecte el coneixement de la llengua vehicular de l'ensenyament, entre altres. Avui en dia la diversitat lingüística, cultural i ètnica forma part de la quotidianitat de les aules catalanes. De fet, un dels principals reptes que ha d'afrontar el professorat que atén l'alumnat d'origen estranger és trobar recursos per poder gestionar la diversitat que tenen respecte el coneixement de la llengua de l'escola per garantir l'avenç escolar de cadascun d'ells.

No obstant, tot i l'interès que ha despertat el fenomen del multilingüisme a les aules, encara hi ha pocs treballs al nostre país que abordin les relacions entre immigració i coneixement de la llengua de l'escola, i la recerca existent, bé utilitza mostres petites o bé analitzen col·lectius específics d'alumnat estranger que disten molt de poder representar la realitat que tenim avui en dia a les aules de Catalunya. A l'àmbit

internacional, en canvi, han aparegut nombroses investigacions que analitzen alguns factors que incideixen en el desenvolupament de la llengua de l'alumnat al·lòfon (especialment el temps de residència, l'edat d'arribada i la llengua inicial), i que sovint s'han utilitzat com a referent per a la gestió de les polítiques educatives i lingüístiques que aborden el tractament escolar d'aquest alumnat, com per exemple el cas del Quebec a Catalunya. Sovint, però, no es té present que aquests estudis parteixen de situacions poc comparables amb les que tenim al nostre país i que només controlen un petit nombre de factors que incideixen en l'adquisició de la segona llengua, el qual redunda en una explicació parcial del fenomen analitzat. Per tot això, cal ser cautelosos amb la interpretació i les generalitzacions que es puguin derivar dels seus resultats.

El treball que presentem parteix de la constatació que la realitat sociolingüística de Catalunya és complexa i necessita ser abordada de manera particular, especialment després de l'arribada massiva d'alumnat estranger provinent d'arreu del món, que ha comportat l'augment de l'heterogeneïtat lingüística als centres educatius. Si l'organització del nostre sistema educatiu i les actuacions destinades a pal·liar els problemes derivats del desconeixement de la llengua de l'escola semblen ser poc efectives per a tot l'alumnat (veure capítol 2), el primer que haurem de conèixer són les raons que provoquen aquesta situació. És molt important, doncs, determinar quins són els elements que incideixen en l'adquisició d'una nova llengua per tal d'optimitzar la intervenció educativa en contextos multilingües com el nostre.

En concret, creiem que a Catalunya fan falta investigacions de major abast que puguin ser representatives de la diversitat de situacions d'escolarització de la infància i l'adolescència estrangera i, al mateix temps, donin compte dels factors que afavoreixen o limiten els aprenentatges lingüístics d'aquest alumnat. Aquesta recerca és especialment important per a l'estudi de contextos multilingües en situacions específiques ja que - a diferència de les recerques que hi ha arreu del món - en el nostre context la llengua vehicular de l'ensenyament no coincideix amb la llengua majoritària del context social. L'escenari social peculiar de Catalunya ens permet, doncs, estudiar l'adquisició de la llengua de l'escola de l'alumnat estranger en situacions peculiars de disglòssia, ja que una bona part d'aquest alumnat viu en barris on la presència social del català és inexistent.

La nostra recerca pretén descriure i analitzar els resultats sobre el coneixement de català i castellà de l'alumnat d'origen estranger escolaritzat a les aules de sisè de primària de Catalunya durant el curs 2006-2007. L'objectiu principal és augmentar el coneixement sobre les condicions que possibiliten l'aprenentatge de les llengües oficials de Catalunya des de la institució escolar amb aquell alumnat que s'escolaritza al nostre sistema educatiu amb una (o vàries) llengües familiars diferents a la llengua vehicular de l'ensenyament. Volem conèixer el pes que tenen els factors individuals i familiars de l'alumnat estranger, així com els factors socials i escolars en l'explicació de les diferències en el coneixement de llengua catalana i castellana que té aquest alumnat al finalitzar l'educació primària. Aquesta preocupació respon a la necessitat de trobar maneres adequades d'abordar el tractament lingüístic i educatiu de la infància estrangera per tal de garantir l'equitat i la cohesió social en un món cada vegada més divers, on els fenòmens d'exclusió social estan a l'ordre del dia.

Creiem important fer aquest estudi tant per donar compte del coneixement lingüístic que desenvolupa aquest alumnat des de l'escola com per aportar elements de reflexió teòrica que permetin abordar qüestions referides al tractament lingüístic i educatiu de l'alumnat d'origen estranger.

En aquest context, les preguntes d'investigació de la nostra recerca són les següents:

1. Quins nivells de coneixement de llengua catalana i llengua castellana té l'alumnat estranger al finalitzar l'educació primària de Catalunya?
2. Quins són els factors individuals i familiars de l'alumnat estranger que tenen més pes a l'hora de descriure les diferències en els resultats sobre coneixement de català i castellà en el context particular de Catalunya?
3. Quines variables socials i escolars tenen més pes a l'hora de descriure les diferències en els resultats sobre coneixement de català i castellà de l'alumnat estranger a Catalunya?
4. Existeix alguna relació entre el coneixement de català i castellà que desenvolupa l'alumnat estranger des del context escolar?
5. Es pot mantenir la hipòtesi d'interdependència lingüística en situacions en les que l'alumnat ha d'aprendre dues llengües diferents a la seva llengua pròpia sense que aquesta tingui cap presència al context social? Què es transfereix? Es

pot mantenir la distinció entre habilitats conversacionals i habilitats cognitiu/acadèmiques de la llengua?

I tenint en compte el marc teòric utilitzat, el context en el qual s'emmarca l'anàlisi, les preguntes i els objectius de la investigació, ens plantejem les següents hipòtesis de partida:

- Hipòtesi 1: El nivell educatiu familiar de l'alumnat estranger influirà positivament en el coneixement de llengua catalana i llengua castellana.
- Hipòtesi 2: La situació socioprofessional familiar de l'alumnat estranger tindrà poca incidència en el coneixement de català i de castellà.
- Hipòtesi 3: L'escolarització prèvia en L1 facilitarà l'adquisició de la llengua catalana i la llengua castellana.
- Hipòtesi 4: Les característiques lingüístiques formals de la llengua familiar de l'alumnat estranger determinaran diferències respecte a l'adquisició del català i del castellà.
- Hipòtesi 5: El temps de residència incidirà positivament en el desenvolupament d'habilitats conversacionals en català i castellà per part de l'alumnat estranger, però no necessàriament en el desenvolupament d'habilitats lingüístic/cognitives en aquestes dues llengües.
- Hipòtesi 6: L'alumnat d'incorporació tardana que hagi rebut suport lingüístic a l'escola obtindrà millors resultats que l'alumnat estranger nascut a Catalunya que no ha rebut cap ajuda lingüística al llarg de la seva escolaritat.
- Hipòtesi 7: El desenvolupament d'habilitats conversacionals en llengua catalana i llengua castellana a l'entorn social ajudarà el desenvolupament d'habilitats lingüístic/cognitives en català i en castellà a l'escola.
- Hipòtesi 8: Una major tipologia lingüística de l'aula catalana influirà de manera positiva en el desenvolupament d'habilitats conversacionals en la llengua de l'escola per part de l'alumnat estranger.
- Hipòtesi 9: El percentatge d'alumnat estranger a les aules (CONCE) influirà de manera negativa en el coneixement de la llengua catalana i la llengua castellana de l'alumnat estranger.

- Hipòtesi 10: Serà necessari un nivell llindar de coneixement oral en alguna de les dues llengües escolars per tal que l'alumnat estranger pugui transferir coneixement lingüístic entre el català i el castellà.
- Hipòtesi 11: Com més semblants siguin estructuralment la llengua familiar (L1) i la llengua meta (L2), major transferència hi haurà. En una suposada escala, l'alumnat amb llengües romàniques tindria més facilitat per l'adquisició del català i el castellà, mentre que a l'extrem oposat hi hauria l'alumnat asiàtic. Al mig es situarà l'alumnat africà.

2. METODOLOGIA

2.1. Participants.

Hem avaluat el coneixement de català i castellà de 1.141 alumnes de sisè de primària procedents de 49 escoles repartides per tota Catalunya durant el curs 2006-2007.

La taula XXII presenta la seva distribució en funció de l'origen:

TAULA XXII
Participants i origen. Sisè de primària. Catalunya. Curs 2006-2007.

	N	%
Alumnat d'origen estranger	515	45,1
Alumnat d'origen nacional	626	54,9
Total	1141	100,0

N: participants; %: percentatge.

La distribució de l'alumnat en funció del sexe és equitativa, amb el 50,1% de nens i el 49,9% de nenes.

L'alumnat estranger de la mostra procedeix de 43 països d'origen i hi ha parlants de 28 llengües diferents.

La taula XXIII presenta el nombre i el percentatge d'alumnat estranger segons el continent d'origen:

TAULA XXIII

Alumnat d'origen estranger i continent. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	N	%
Unió Europea i Europa Occidental	63	12,2
Europa de l'Est	22	4,3
Àsia i Orient Mitjà	30	5,8
Amèrica Central i del Sud	204	39,6
Amèrica del Nord	3 ²³	0,6
Àfrica	193	37,5
Total	515	100,0

N: participants; %: percentatge.

Gairebé el 80% de l'alumnat de la mostra prové de països africans i llatinoamericans, seguits de l'alumnat procedent del continent europeu i en menor mesura d'Àsia i l'Orient Mitjà. Dins dels continents, la distribució per països i la representació de l'alumnat és molt heterogènia. Així, el major gruix d'alumnat que s'escolaritza a Catalunya emigrant des de la Unió Europea i l'Europa Occidental prové de Romania; el grup majoritari de l'Europa de l'Est és de Rússia; l'alumnat asiàtic es reparteix equitativament entre alumnat procedent de la Xina i de la Índia; l'alumnat llatinoamericà es distribueix de manera més uniforme pels països i ordenats per nombre provenen de l'Equador, Bolívia, Argentina, Colòmbia, República Dominicana, Uruguai, Hondures i Perú, entre altres. Finalment, cal dir que el 72% de l'alumnat d'origen africà ve del Marroc i el 22% de Gàmbia.

Pel que fa a les llengües de l'alumnat, la taula XXIV mostra el nombre i el percentatge de parlants de les diferents famílies lingüístiques:

TAULA XXIV

Alumnat d'origen estranger i família lingüística. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	N	%
Germànica	11	2,1
Berber	30	5,8

²³ Són 3 alumnes mexicans.

Semítica	112	21,7
Indoiraniana	13	2,5
Eslava	22	4,3
Romànica	258	50,1
Nigerocongolesa	51	9,9
Sinotibetana	10	1,9
Malaiopolinèsica	1	0,2
Bàltica	1	0,2
Fino-húngara	1	0,2
Armeni	5	1,0
Total	515	100,0

N: participants; %: percentatge.

De les 28 llengües de l'alumnat de la mostra, el 50% són llengües romàniques (77% d'elles castellà i el 17% romanès), seguides de les semítiques (àrab), les de la família nigerocongolesa (la més nombrosa el soninké, amb el 61%, seguida del mandinga amb el 23%, i el fula i el bàmbara amb el 8% de parlants cadascuna) i en menor mesura estan representades la resta de famílies lingüístiques.

A continuació es presenta la distribució d'alumnat estranger de la mostra segons el moment d'arribada a Catalunya.

TAULA XXV
Alumnat d'origen estranger i temps d'estada a Catalunya. Sisè de primària.
Curs 2006-2007.

	N	%
Menys d'un any	40	7,8
D'un a tres anys a Catalunya	149	28,9
De tres a sis anys a Catalunya	145	28,2
De sis a nou anys a Catalunya o més	77	15,0
Nascuts a Catalunya	104	20,2
Total	515	100,0

N: participants; %: percentatge.

El percentatge d'alumnat estranger de segona generació, és a dir, el que ha nascut a Catalunya, configura el 20% del total i està format per l'alumnat procedent del Marroc i Gàmbia, amb una llarga tradició d'assentament al nostre país. La proporció més gran de la mostra (el 57%) està formada per alumnat d'incorporació tardana, que porta vivint a Catalunya entre 1 i 6 anys, i aglutina fonamentalment alumnes hispans, àrabs, romanesos i amazics. El percentatge d'alumnat que porta entre 6 i 9 anys de residència a Catalunya és més baix, un 15%, i està compost per alumnes àrabs i hispans. Finalment, dir que menys del 8% de l'alumnat de la mostra porta menys d'un any a Catalunya²⁴.

La taula XXVI presenta les dades sobre l'escolarització prèvia de l'alumnat d'origen estranger:

TAULA XXVI

Alumnat d'origen estranger i escolarització prèvia. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	N	%
Regular en la seva llengua	300	58,3
Regular en una llengua diferent	20	3,9
Irregular	4	,8
Escolaritzat des de P-3	128	24,9
Escolaritzat des de primer primària	26	5,0
Escolaritzat des de P-4 o P-5	37	7,2
Total	515	100,0

N: participants; %: percentatge.

Com veiem, l'escolaritat prèvia es relaciona de manera directa amb el temps d'arribada a Catalunya de l'alumnat estranger. De la mostra estudiada, el 30% s'ha escolaritzat al nostre sistema educatiu al llarg de l'educació infantil i, en menor mesura, un 7% ho ha fet en el primer curs de l'educació primària. La majoria d'alumnat d'incorporació tardana de la mostra havia rebut una escolarització regular en la seva llengua en els països d'origen (excepte l'alumnat de llengua panjabi a la Índia i els de llengua amazic

²⁴ Els alumnes que formen aquest grup portaven escolaritzats a Catalunya entre 8 i 12 mesos. Als que portaven menys de 8 mesos a Catalunya no se'ls van administrar les proves.

al Marroc que s'han escolaritzat en una L2) i només 4 dels alumnes estudiats han tingut una escolarització prèvia irregular.

La taula XXVII mostra el temps que l'alumnat d'origen estranger ha passat a les aules d'acollida:

TAULA XXVII
Alumnat d'origen estranger i assistència a l'aula d'acollida. Sisè de primària.
Curs 2006-2007.

	N	%
Si (un any)	136	26,4
Si (dos anys)	52	10,1
Si (més de dos anys)	26	5,0
No	301	58,4
Total	515	100,0

N: participants; %: percentatge.

L'elevat percentatge d'alumnes de la mostra que no ha assistit a l'aula d'acollida ens informa que una bona part dels alumnes estrangers que s'han incorporat al sistema educatiu de Catalunya al llarg de l'educació infantil o en el primer cicle de l'educació primària no ha rebut cap tipus de suport lingüístic al llarg de la seva escolaritat.

Finalment, les taules XXVIII i XXIX ens donen informació de la situació socioprofessional i el nivell educatiu de les famílies dels participants.

TAULA XXVIII
Participants i nivell socioprofessional de la família. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

Situació socioprofessional		Alumnat d'origen estranger	Alumnat d'origen nacional
Nivell socioprofessional del pare	Alt	2,3%	6,9%
	Mitjà	77,5%	74,4%
	Baix	20,2%	18,7%
Nivell socioprofessional de la mare	Alt	1,1%	4,6%
	Mitjà	30,1%	52,8%
	Baix	68,9%	42,5%

La distribució del nivell socioprofessional entre els pares autòctons i estrangers és molt similar, aglutinant-se la major part de la mostra a la franja mitjana d'ingressos. En canvi, quan observem la taula de les ocupacions de les mares, les diferències entre autòctons i estrangers són més acusades. En aquest sentit, hi ha un percentatge més elevat de mares estrangeres (el 69%) que es situen a la franja més baixa del nivell socioprofessional, mentre que les mares nacionals es reparteixen de manera similar entre el nivell baix i mitjà d'ingressos. La proporció de famílies amb un nivell d'ingressos per sobre la mitja és molt escàs a la nostra mostra, però afavoreix als pares de l'alumnat nacional.

TAULA XXIX

Participants i nivell educatiu de la família. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

Nivell d'estudis familiar		Alumnat d'origen estranger	Alumnat d'origen nacional
Nivell educatiu del pare	Titulació Universitària	11,0%	10,3%
	Educació Secundària	35,1%	35,0%
	Estudis Primaris i EGB	46,3%	51,3%
	Sense Estudis o sense completar els estudis primaris	7,6%	3,4%
Nivell educatiu de la mare	Titulació Universitària	12,1%	12,6%
	Educació Secundària	35,7%	39,7%
	Estudis Primaris i EGB	39,9%	44,4%
	Sense Estudis o sense completar els estudis primaris	12,3%	3,3%

En relació al nivell educatiu de les famílies, podem observar que la distribució dels participants nacionals i estrangers en relació a aquesta variable és equiparable. Únicament hi ha diferències en la categoria "Sense estudis o sense completar els estudis primaris", on la proporció d'alumnat d'origen estranger és més elevada que en el cas de l'alumnat nacional, especialment en relació a les mares i pares africans. Gairebé tot l'alumnat de la mostra té famílies amb un nivell d'estudis primaris o secundaris i, fins i tot en la categoria d'estudis universitaris, la representació dels dos col·lectius d'alumnat és similar.

2.2. Distribució dels participants en funció de les característiques dels centres educatius.

A continuació es presenta la distribució de l'alumnat en funció de les característiques dels CEIP que hem controlat a la recerca: percentatge d'alumnat estranger a l'aula, tipologia lingüística de l'aula i context sociolingüístic del centre.

Respecte el context sociolingüístic dels centres, la taula XXX presenta el percentatge d'alumnat d'origen estranger segons el grau de catalanització del barri on s'ubica l'escola.

TAULA XXX

Alumnat d'origen estranger i context sociolingüístic del centre escolar. Sisè de primària.
Curs 2006-2007.

	N	%
Catalanoparlant	149	28,9
Més català que castellà	40	7,8
Més castellà que català	101	19,6
Castellanoparlant	225	43,7
Total	515	100,0

N: participants; %: percentatge.

Més del 60% de l'alumnat estranger de la mostra analitzada viu en barris on la llengua predominant que s'utilitza per a gestionar els intercanvis comunicatius és el castellà. El percentatge es redueix notablement en el cas dels contextos catalans.

La taula XXXI mostra la distribució de l'alumnat d'origen estranger en funció del percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula.

TAULA XXXI

Alumnat d'origen estranger i tipologia lingüística de l'aula. Sisè de primària.
Curs 2006-2007.

	N	%
0-25% d'alumnat catalanoparlant	341	66,2
De 25 a 50%	94	18,3
De 50 a 75%	61	11,8
De 75 a 100%	19	3,7
Total	515	100,0

N: participants; %: percentatge.

Dins les aules, la major proporció de l'alumnat estranger es troba en aules on menys del 25% de l'alumnat té com a llengua familiar el català, el qual significa que les oportunitats d'utilitzar la llengua de l'escola amb els seus companys són molt reduïdes. En quan a la distribució de l'alumnat estranger dins les aules, també s'observa que l'augment d'alumnat catalanoparlant a l'aula és inversament proporcional al nombre d'alumnes estrangers de la mostra.

Finalment, es presenta la distribució de l'alumnat d'origen estranger en funció del percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula.

TAULA XXXII

Alumnat d'origen estranger i percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	N	%
0 a 25% estrangers a l'aula	50	9,7
25 a 50%	198	38,4
50 a 75%	175	34,0
75% a 100%	92	17,9
Total	515	100,0

N: participants; %: percentatge.

La major part de la mostra es concentra en aules on el percentatge d'alumnat estranger oscil·la entre el 25% i el 75% del total d'alumnes. No obstant, també hi ha alumnat estranger distribuït en els dos extrems de la variable. D'una banda trobem un 10% d'aquest alumnat en aules on hi ha menys de 5 alumnes d'origen estranger i, de l'altra, prop del 20% de la mostra es distribueix en aules on l'alumnat nacional és pràcticament inexistent (concentracions escolars artificials).

2.3. Instruments.

S'han utilitzat tres tipus d'instruments per a la recollida de dades: proves per avaluar el coneixement de llengua catalana i llengua castellana, un qüestionari d'usos lingüístics de l'alumnat i un altre qüestionari pel professorat per a recollir les dades familiars de l'alumnat. A continuació es presenten les seves característiques principals.

2.3.1. Proves per a l'avaluació del coneixement de llengua catalana i castellana de l'alumnat

S'han utilitzat proves psicolingüístiques per avaluar el nivell de coneixement de llengua catalana i llengua castellana dels escolars de la mostra: les eines estàndard d'avaluació de la llengua catalana i castellana per al Cicle Superior (veure annexos 1 i 2), elaborades pel Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC). Aquestes proves havien estat utilitzades en altres recerques amb alumnat procedent de la immersió lingüística (Arnau i Serra, 1992; Arnau, Bel, Serra i Vila, 1996; Bel, Serra i Vila, 1992, 1993, 1994; Serra, 1997) i també s'havien aplicat en estudis amb alumnat estranger (Navarro, 2003; Huguet i Navarro, 2005).

Els motius principals per a l'elecció d'aquests instruments van ser dobles: en primer lloc, vam decidir utilitzar unes proves de competència lingüística referides a barems²⁵ en comptes d'unes proves de nivell a causa de les característiques de l'alumnat avaluat. I en segon lloc, ens interessava avaluar la capacitat lingüística de l'alumnat estranger davant d'activitats pròpies del context escolar, amb un alt grau de formalitat. No obstant això, les habilitats que volíem mesurar no es limitaven només a aquelles habilitats lingüístiques adquirides mitjançant l'aprenentatge escolar, sinó que comprenien altres aspectes de la competència lingüística en un sentit ampli del terme. En concret, els aspectes que s'avaluen a través d'aquestes proves tenen en compte tant la competència activa (producció) com la competència passiva (recepció) de l'alumnat en llengua catalana i llengua castellana.

En concret, les proves avaluen les següents habilitats lingüístiques:

CO (Comprensió Oral)	EE (Expressió Escrita)
CE (Comprensió Escrita)	EO (Expressió Oral)
MS (Morfosintaxi)	ORT (Ortografia)
FON (Fonètica)	LECT (Lectura)

²⁵ Avaluen un coneixement global de la llengua i no els objectius concrets d'un curs escolar.

Cadascuna d'aquestes habilitats es mesura a través de subproves que fan referència tant a aspectes orals com escrits del domini del llenguatge. A continuació es presenta un quadre que relaciona els continguts generals de cada habilitat lingüística amb les subproves i els exercicis que inclouen les proves de competència en català i en castellà.

QUADRE III

Continguts de les proves de coneixement de llengua. Sisè de Primària. Catalunya.
Curs 2006-07.

Habilitats lingüístiques	Continguts	Exercici	
		Cast	Cat
Comprensió Oral (CO)	Interpretació i identificació de textos.	1	1
	Reconeixement de textos.	2	2
	Modismes i frases fetes.	3	3
	Reconeixement de lèxic específic d'altres àrees.		4
	Comprensió de textos.	4	5
Morfosintaxi (MS)	Formació de plurals.	5	6
	Flexió verbal i derivació.	6	7
	Substitució de paraules dins la frase i ús de connectors.	7	8
	Identificació dins la frase: nom, adjectiu i verb.	8	9
Fonètica (FON)	Discriminació fonètica.	9	10
Ortografia (ORT)	Dictat.	10	11
Comprensió Escrita (CE)	Interpretació d'ordres.	11	12
	Identificació de la informació bàsica d'un text.	12 13	13
	Utilització d'estratègies per una bona comprensió.	14	14
	Identificació de paraules segons el seu significat.		15
Expressió Escrita (EE)	Producció d'un text	15	16
Expressió Oral (EO)	Producció d'un missatge oral	16	17
	Producció de frases.	17	18
	Organització de la informació.	18	19

Fonètica (FON)	Reproducció de sons.	19	20
	Fonètica de la lectura.	20	21
Lectura (LECT)	Rapidesa.	20	21
	Correcció.	20	21
	Entonació.	20	21
	Ús del diccionari.		22

Els exercicis corresponents a la prova de coneixement de llengua castellana i llengua catalana són paral·lels, no obstant, la prova de català té dos exercicis afegits: un de reconeixement de lèxic específic d'altres matèries curriculars (medi social i natural) i l'altre relacionat amb l'ús del diccionari (cercar paraules i trobar la definició que correspon al mot trobat dins una frase).

L'administració de les proves té dues parts: una part d'aplicació col·lectiva que avalua totes les proves escrites (CO, MS, ORT, CE, EE) i una altra part d'aplicació individual, que correspon a les proves orals (LMS, OI, FON, LECT-E i LECT-C) i s'ha d'administrar al 15% de la mostra total. Les dues proves es realitzen amb material de suport i tenen el temps i les condicions d'aplicació establertes.

Pel que fa a la correcció, totes les habilitats lingüístiques reben una puntuació que oscil·la entre 0 i 100 en funció del nombre d'encerts i errors²⁶, seguint la distribució de la corba normal estadística.

A part de les puntuacions de cada prova, també es defineixen dues puntuacions més generades a partir d'aquestes i que tenen en compte la globalitat del test: la Puntuació Global 1 (PG1) i la Puntuació Global 2 (PG2). La primera és la mitjana ponderada dels cinc resultats de les proves escrites i es pot calcular per a tot l'alumnat que ha participat a l'estudi, mentre que la segona fa referència a la mitjana ponderada de tots els resultats de les proves orals i escrites de l'eina d'avaluació (10 en la prova de castellà i 11 en la de català, ja que s'afegeix la prova del diccionari) i només es pot calcular per l'alumnat estranger que hagi passat les proves orals individuals. Les fórmules pel seu càlcul s'expressen a continuació:

²⁶ Per tal d'evitar l'efecte de l'atzar es penalitzen en alguns exercicis les respostes equivocades.

$$PG1 = \frac{CO + MS + ORT + CE + EE}{5}$$

$$PG2 = \frac{CO + MS + ORT + CE + EE + EO-LMS + EO-OI + FON + LECT-E + LECT-C}{10}$$

2.3.2. Qüestionari d'usos lingüístics de l'alumnat

Vam elaborar un qüestionari d'11 ítems per a recollir informació qualitativa sobre l'ús de la llengua catalana, la llengua castellana i les llengües familiars en els principals contextos de vida de l'alumnat, és a dir, a la família, l'escola, les amistats i el barri (veure annex 3). En concret, ens interessava tenir les dades individuals de l'alumnat respecte a la llengua (o llengües) d'ús social, la d'ús habitual, la d'ús familiar, la llengua de lectura i la llengua utilitzada per a l'escriptura.

L'estructura i la forma del qüestionari estava pensada per facilitar la comprensió de l'alumnat estranger. Així, la majoria de respostes eren tancades i d'elecció múltiple, mentre que les preguntes obertes versaven sobre informacions que resultaven familiars per aquest alumnat i feien referència a dades sobre l'edat, el país de naixement, l'escolaritat prèvia o similars, que volien ajudar a complementar les dades sociofamiliars que ens van facilitar des de la direcció dels centres.

2.3.3. Full de recollida de dades sociofamiliars i lingüístiques de l'alumnat

Vam elaborar un full per recollir dades de cada centre i les principals característiques de l'alumnat avaluat (veure annex 4). El full de dades familiars es donava al tutor/a d'aula i recollia tant aspectes individuals de l'alumnat com dades referents al centre educatiu: el nom i codi del centre, la titularitat jurídica, la llengua usada habitualment en el barri on s'ubicava el CEIP, la llengua familiar de l'alumnat, el temps d'estada a Catalunya i el moment d'incorporació al sistema educatiu de Catalunya, la nacionalitat dels pares, el lloc de naixement de l'alumnat, la professió i el nivell d'estudis de la família de l'alumnat i, finalment, el suport lingüístic rebut a l'aula d'acollida.

La informació requerida de l'alumnat s'omplia tant amb les dades proporcionades pel professorat com a través de la informació recollida en els documents interns de cada centre (fulls de matriculació, fitxa de l'alumne, informes escolars, etc.) que vam demanar a la direcció. Quan la informació proporcionada no era coherent (per exemple, no s'oferia la llengua familiar), es recorria a la informació proporcionada per l'alumnat.

2.4. Procediment.

En aquest apartat es descriu el procés realitzat per a l'estudi, es presenten les variables utilitzades i la seva operacionalització.

2.4.1. Descripció del procés de recollida de dades

El primer pas va ser contactar amb el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya per obtenir els permisos adients i establir la seva col·laboració per a la selecció de la mostra. La selecció dels participants es va fer en dues fases. En un primer moment es van seleccionar els municipis de Catalunya amb el major percentatge d'alumnat estranger escolaritzat a l'educació primària a través de les dades recollides en els informes dels resultats de les aules d'acollida del Curs 2005-06 (Vila, Perera i Serra, 2006). I, posteriorment, es van escollir aleatòriament els centres que van acabar conformant la mostra final. Cal dir que es va limitar la tria als CEIP sostinguts amb fons públics.

Un cop tancat el llistat de centres escollits per a l'estudi es va preparar una carta signada pel Departament d'Educació que notificava el desenvolupament de la recerca. A la carta es demanava la col·laboració dels centres i se'ls informava de manera general de la seva finalitat, el procés de recollida de dades, la implicació que requeria i la seva duració.

El setembre de 2006 es van enviar totes les cartes als centres seleccionats i es va contactar (via telefònica i per mail) amb cadascun d'ells per demanar la seva conformitat i fixar les dates per administrar les proves. Al llarg d'aquest mes també es va dur a terme la formació de l'equip que va participar a la recollida de dades del projecte d'investigació. En funció d'aquestes característiques es van escollir inicialment

55 CEIP de Catalunya, 6 dels quals van refusar participar en la investigació per motius diversos.

Un cop contactats els centres, es va elaborar el calendari amb les dates d'administració de les proves per tal que no es donessin solapaments. Una setmana abans de la recollida de dades s'avisava telefònicament als centres i es demanava a la direcció un llistat amb les dades familiars i lingüístiques de l'alumnat de sisè. Aquesta informació era supervisada abans d'anar als centres per tal de completar els buits amb el professorat d'aula.

En quan a les proves, es va establir un sistema de codificació pels centres i per a l'alumnat per tal de preservar l'anonimat i la confidencialitat de les dades. S'assignava un número a cada centre i es codificava el nom dels alumnes a partir de la posició que ocupaven als llistats de classe.

Les proves van ser administrades al llarg del Curs 2006-2007, de gener a juny, per vuit persones de l'equip específicament entrenades per aquesta finalitat. El procediment d'administració era sempre el mateix. S'acordaven dos matins consecutius per a la recollida de dades de sisè amb els CEIP seleccionats. El primer dia es recollien les dades del qüestionari d'usos lingüístics i es passava la prova de llengua castellana, i el segon dia s'administrava la prova de llengua catalana. Les dades familiars de l'alumnat s'omplien al llarg dels dos dies a través de la informació proporcionada per la direcció del centre, el professorat i el mateix alumnat.

Les proves orals, d'administració individual, es recollien un cop acabades les proves escrites. Es passaven fora de l'aula, en un espai tranquil que prèviament s'havia demanat a la direcció del centre. En aquest cas, s'establia una situació comunicativa cara-a-cara amb l'alumnat estranger que havia de completar exercicis d'expressió oral, fonètica i lectura, que eren gravats en audio per a la posterior correcció. Les proves orals s'administraven a tres alumnes estrangers per a cada aula avaluada, que eren seleccionats a priori en funció del seu temps d'estada a Catalunya i la llengua familiar.

Totes les proves s'aplicaven seguint l'horari i les pauses escolars.

2.4.2. Variables utilitzades a la investigació

A continuació es descriuen les variables utilitzades a la recerca i la seva codificació. S'han classificat en quatre grans blocs per tal de facilitar la comprensió:

Variables individuals de l'alumnat:

1. Sexe (Sx)
2. Etrangeria (E)
3. Família lingüística (FL)
4. Continent de procedència (CONT)
5. Temps d'estada a Catalunya (TE)
6. Escolarització prèvia (EP)
7. Situació professional (SSP)
8. Nivell sociocultural (NE)
9. Suport lingüístic (AA)

Variables relacionades amb els usos lingüístics de l'alumnat:

10. Llengua d'ús social (LLUS)
11. Llengua d'ús habitual (LLUH)
12. Llengua d'ús familiar (LLUF)
13. Llengua de lectura (LLLEC)
14. Llengua d'escriptura (LLESC)

Variables del context escolar:

15. Tipologia lingüística de l'aula (TLA)
16. Percentatge d'alumnat estranger a l'aula (CONCE)
17. Context sociolingüístic del centre (CS)

Variables que mesuren el coneixement lingüístic:

18. Coneixement de llengua catalana i llengua castellana (PG1 i PG2)

La variable Sx té dos valors: home (1), dona (2).

La variable E té dos valors: estranger (1), autòcton (2).

La variable FL té dotze dimensions i expressa l'agrupació de les 28 llengües familiars de l'alumnat d'origen estranger: germànica (1), berber (2), semítica (3), indoiraniana (4), eslava (5), romànica (6), nigerocongolesa (7), sinotibetana (8), malaiopolinèsica (9), bàltica (10), fino-húngara (11) i armeni (12).

La variable CONT té 6 dimensions i expressa l'agrupació dels 43 països d'origen de l'alumnat en funció del continent. Les dimensions són: Unió Europea i Europa Occidental (1), Europa de l'Est (2), Àsia i Orient Mitjà (3), Amèrica Central i del Sud (4), Amèrica del Nord (5) i Àfrica (6).

La variable TE té cinc valors: nascuts a Catalunya (1), d'1 a 3 anys a Catalunya (2), de 3 a 6 anys a Catalunya (3), de 6 a 9 anys a Catalunya o més (4) i menys d'un any a Catalunya (5).

La variable EP té set valors: escolarització regular en la llengua pròpia de l'alumne (1), escolarització regular en una llengua diferent a la de l'alumne (2), escolarització irregular (3), sense escolaritat prèvia (4), escolaritzat des de p-3 a Catalunya (5), escolaritzat des de p-4 o p-5 a Catalunya (6), escolaritzat des de 1r de primària a Catalunya (7).

La variable SSP té tres categories: nivell professional alt (1), nivell professional mitjà (2) i nivell professional baix (3).

Es considera que tenen un **nivell professional alt**:

- Gerents, directors, propietaris d'empresa amb més de 50 treballadors o similars;
- Arquitectes, químics, enginyers, metges, advocats, professors, farmacèutics, etc.

Es considera un **nivell professional mitjà** a:

- Enginyers tècnics, aparelladors, mestres, infermeres, etc.), quadre mitjà d'empresa sense titulació superior (cap comercial, cap de producció, cap administratiu, etc.;
- Propietaris d'empresa o petit comerç de menys de 25 treballadors, administratius, auxiliars de clínica, representants comercials o similars;
- Obrers especialitzats o treballadors del sector serveis (mecànics, dependents, lampistes, cambriers, policia, xofers, etc.) i pagesos

Es considera un **nivell professional baix** a:

- Peons, temporers, porters, vigilants, aturats, jubilats, mestresses de casa o similars.

La variable NE fa referència al nivell d'estudis del pare i de la mare de l'estudiant i té quatre valors: titulació universitària (1), ensenyança secundària (2), estudis primaris o EGB (3) i sense estudis o sense completar els estudis primaris (4).

La variable AA té quatre valors en funció de l'assistència o no a l'aula d'acollida i el temps que hi ha passat: sí 1 any (1), sí 2 anys (2), sí més de 2 anys (3) i no (4).

La variable LLUS fa referència a la llengua que l'alumnat utilitza preferentment en els contextos socials on participa (amb els amics, al pati de l'escola, al barri, etc.). Té sis valors: català (1), més català que castellà (2), català i castellà (3), més castellà que català (4), castellà (5), altres llengües diferents al català i castellà (6).

La variable LLUH fa referència a la llengua que l'alumnat prefereix utilitzar de manera habitual. Inclou set categories: català (1), castellà (2), català i castellà (3), altres (4), català i altra (5), castellà i altra (6), castellà, català i altra (7).

La variable LLUF fa referència a la llengua que utilitza l'alumnat amb diferents membres de la seva família (el pare, la mare i els germans). Es dona un punt per cada resposta igual a l'ítem 4 de l'enquesta sociolingüística i a partir d'aquí es classifiquen en 8 categories: català (1), castellà (2), català i castellà (3), altres (4), català i altra (5), castellà i altra (6), dues llengües diferents del català i el castellà (7), català, castellà i altra (8).

Les variables LLLEC i LLESC fan referència a la llengua utilitzada en la lectura (contes i televisió) i l'escriptura (fora l'escola), respectivament. Cadascuna d'elles contempla nou categories: català (1), més català que castellà (2), català i castellà (3), més castellà que català (4), castellà (5), català i altra (6), castellà i altra (7), català, castellà i altra (8), altres (9).

La variable TLA fa referència al percentatge d'alumnes nacionals de llengua familiar catalana per aula. Té quatre valors: de 0 a 25% d'alumnat catalanoparlant a l'aula (1), de 25 a 50% d'alumnat catalanoparlant a l'aula (2), de 50 a 75% d'alumnat catalanoparlant a l'aula (3) i de 75 a 100% d'alumnat catalanoparlant a l'aula (4).

La variable CONCE fa referència al percentatge d'alumnat d'origen estranger respecte el total de cada aula. Té quatre valors: de 0 a 25% d'alumnat estranger a l'aula (1), de 25 a 50% d'alumnat estranger a l'aula (2), de 50 a 75% d'alumnat estranger a l'aula (3) i de 75 a 100% d'alumnat estranger a l'aula (4).

La variable CS fa referència al context sociolingüístic del barri on s'ubica el centre educatiu. Admet cinc categories: catalanoparlant (1), més català que castellà (2), català i castellà (3), més castellà que català (4) i castellanoparlant (5).

La variable PG1 fa referència a la puntuació global de les proves escrites i té un mínim de 0 i un màxim de 100 punts. Es calcula per la prova de català (PG1CAT) i de castellà (PG1CAST).

La variable PG2 fa referència a la puntuació global de les proves orals i escrites, i també oscil·la entre els 0 i els 100 punts. Es calcula per la prova de català (PG2CAT) i de castellà (PG2CAST).

2.5. Tractament de les dades.

Les dades del qüestionari d'usos lingüístics i les dades sociofamiliars de l'alumnat van codificar-se numèricament i es van recollir en plantilles per a cada centre per facilitar el procés d'elaboració de la matriu. Les proves de coneixement de llengua catalana i

llengua castellana es van corregir seguint els criteris establerts a les instruccions d'aplicació. Les proves orals es van transcriure a través de la gravació d'àudio i posteriorment es van corregir.

Dels 1259 alumnes inicialment avaluats, es van eliminar 118 casos perquè no havien completat alguna de les proves administrades per raons diverses: malaltia, absentisme, característiques individuals (disminucions sensorials, necessitats educatives derivades de limitacions intel·lectuals, incorporació tardana i menys de 6 mesos a Catalunya) o incomprensió de les instruccions de les proves (per algun motiu dels anteriors).

Totes les dades es van categoritzar i introduir en el programa estadístic SPSS 15.0 pel posterior anàlisi.

2.6. Anàlisi de les dades.

Tenint en compte la naturalesa quantitativa de les dades obtingudes, s'han utilitzat els estadístics descriptius per a descriure la competència lingüística en llengua castellana i llengua catalana obtingudes en les proves de coneixement lingüístic, l'anàlisi de variància (ANOVA i MANOVA) per establir el pes de les diferents variables per descriure la competència lingüística en ambdues llengües, l'anàlisi de correspondències simples per conèixer les relacions entre les variables no quantitatives, l'anàlisi de clusters (agrupacions) per descriure els factors que es mostren significatius per cadascuna de les variables referides al coneixement de català i castellà escrit i oral i, finalment, l'anàlisi de regressió lineal per comprovar les relacions d'interdependència entre les llengües.

CAPÍTOL VI.

EL CONEIXEMENT ESCRIT DE CATALÀ I CASTELLÀ DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER I ELS FACTORS QUE EL DESCRUIEN

1. CONEIXEMENT DE CATALÀ I CASTELLÀ ESCRIT DE L'ALUMNAT

La taula XXXIV presenta els resultats del conjunt dels participants sobre coneixement de català i castellà escrit.

TAULA XXXIV

Participants i coneixement de català i castellà escrit. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	PG1CAST		PG1CAT	
	X	σ	X	σ
Alumnat d'origen estranger	44,81	19,07	47,75	18,65
Alumnat d'origen nacional	60,62	15,32	65,99	16,79
Total	53,48	18,83	57,76	19,85

PG1CAST: coneixement de castellà escrit; PG1CAT: coneixement de català escrit.

X: mitjana; σ : desviació típica.

Les diferències són significatives {PG1CAST (F=241'161; p=0'000); PG1CAT (F=301'645; p=0'000)}.

L'alumnat d'origen estranger obté uns resultats tant en català escrit com en castellà escrit significativament inferiors als que obté l'alumnat d'origen nacional.

La comparació de mitjanes de coneixement escrit de català i castellà es mostra significativa tant per l'alumnat d'origen estranger ($t=-5'173$; $p=0'000$) com per l'alumnat d'origen nacional ($t=-12'695$; $p=0'000$). En ambdós casos, l'alumnat obté resultats significativament més alts en català escrit que en castellà escrit.

La taula XXXV mostra els resultats de coneixement de castellà escrit a les diferents subproves del conjunt del participants.

TAULA XXXV

Participants i coneixement de castellà escrit a les diferents subproves. Sisè de primària.
Curs 2006-2007.

	COCAST		MORFCAST		ORTCAST		CLCAST		EECAST	
	X	δ	X	δ	X	δ	X	δ	X	δ
Estranger	40'26	20'35	37'43	22'07	51'53	24'17	47'11	24'63	47'72	27'18
Nacional	54'43	19'46	53'68	18'73	69'93	20'52	64'92	21'30	63'14	20'77
Total	48'04	21'08	46'34	21'85	59'98	23'51	56'88	24'51	56'18	25'07

COCAST: Comprensió oral castellà; MORFCAST: morfosintaxi castellà; ORTCAS: ortografia castellà; CLCAST: comprensió lectora castellà; EECAST: expressió escrita castellà.

X: mitjana; δ : desviació típica.

Totes les diferències són significatives {COCAST ($F=143'862$; $p=0'000$); MORFCAST ($F=180'896$; $p=0'000$); ORTCAS ($F=135'436$; $p=0'000$); CLCAST ($F=171'345$; $p=0'000$) i EECAST ($F=117'963$; $p=0'000$)}.

Pel que fa al coneixement escrit de castellà, l'alumnat d'origen nacional obté resultats significativament superiors als de l'alumnat estranger a totes les subproves.

La Taula XXXVI presenta els resultats de coneixement de català escrit a les diferents subproves del conjunt del participants.

TAULA XXXVI

Participants i coneixement de català escrit a les diferents subproves. Sisè de primària.
Curs 2006-2007.

	COCAT		MORFCAT		ORTCAT		CLCAT		EECAT	
	X	∂	X	∂	X	∂	X	∂	X	∂
Estranger	52'66	22'16	34'55	23'11	52'39	24'45	42'72	22'73	56'43	22'29
Nacional	70'72	19'91	57'93	23'13	71'58	21'89	61'66	20'64	68'07	18'07
Total	62'57	22'79	47'37	25'87	62'92	24'97	53'11	23'57	62'81	20'90

COCAT: Comprensió oral català; MORFCAT: morfosintaxi català; ORTCAT: ortografia català; CLCAT: comprensió lectora català; EECAT: expressió escrita català.
X: mitjana; ∂ : desviació típica.

Totes les diferències són significatives {COCAT (F=209'894; p=0'000); MORFCAT (F=288'916; p=0'000); ORTCAT (F=195'243; p=0'000); CLCAT (F=217'060; p=0'000) i EECAT (F=94'839; p=0'000)}.

Pel que fa al coneixement escrit de català, l'alumnat d'origen nacional obté resultats significativament superiors als de l'alumnat estranger a totes les subproves.

2. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT DE L'ALUMNAT I LES VARIABLES INDIVIDUALS I FAMILIARS

La Taula XXXVII mostra la significació de les diferents variables analitzades.

TAULA XXXVII

Significació de les variables individuals de l'alumnat en relació amb el coneixement de castellà i català escrit. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	Alumnat d'origen estranger		Alumnat d'origen nacional	
	PG1CAST	PG1CAT	PG1CAST	PG1CAT
Sexe	Sí	Sí	Sí	No
Llengua familiar	Sí	Sí	Sí	Sí
Família lingüística	Sí	Sí		
País d'origen	Sí	Sí		
Continent	Sí	Sí		
Temps d'estada a Catalunya	Sí	Sí		
Escolarització prèvia	Sí	Sí		

Assistència a l'aula d'acollida	Sí	Sí		
Professió del pare	Sí	No	Sí	Sí
Professió de la mare	Sí	Sí	Sí	Sí
Nivell educatiu del pare	Sí	Sí	Sí	Sí
Nivell educatiu de la mare	Sí	Sí	Sí	Sí

Les significacions són amb una probabilitat menor de 0'05.

Hi ha alguna diferència entre l'alumnat d'origen estranger i nacional pel que fa a la significació de les variables, si bé, com veurem més endavant, les diferències més importants s'estableixen en relació als seus valors.

2.1. El coneixement de català i castellà escrit i el sexe de l'alumnat.

La Taula XXXVIII presenta les dades de coneixement de català i castellà escrit de l'alumnat segons el seu sexe.

TAULA XXXVIII
Coneixement de castellà i català escrit i sexe de l'alumnat. Sisè de primària.
Curs 2006-2007.

		PG1CAST		PG1CAT	
		X	δ	X	δ
Alumnat d'origen estranger	nen	42,04	18,87	45,30	18'82
	nen	47,59	18'90	50,21	18'18
Alumnat d'origen nacional	nen	58,86	15,29	65,28	15'68
	nen	62,40	15'16	66,70	17,83

PG1CAST: coneixement de castellà escrit; PG1CAT: coneixement de català escrit.

X: mitjana; δ : desviació típica.

Pel que fa a l'alumnat d'origen estranger hi ha diferències significatives per PG1CAST ($F=11'097$; $p=0'001$) i per PG1CAT ($F=9'071$; $p=0'003$) i, pel que fa a l'alumnat d'origen nacional, únicament hi ha diferències significatives pel coneixement de castellà escrit {PG1CAST ($F=8'463$; $p=0'004$); PG1CAT ($F=1'123$; $p=0'290$)}.

Les nenes d'origen estranger obtenen resultats significativament superiors als dels nens en coneixement escrit de català i castellà, mentre que les nenes d'origen nacional

únicament són significativament superiors en els seus resultats en coneixement de castellà escrit.

2.2. Coneixement de català i castellà escrit i llengua inicial de l'alumnat.

Las taules XXXIX i XL presentem els resultats de coneixement de català i castellà escrit del conjunt de participants segons la llengua inicial per l'alumnat d'origen nacional i la família lingüística per l'alumnat d'origen estranger.

TAULA XXXIX

Participants d'origen nacional, llengua inicial i coneixement de català i castellà escrit.
Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	PG1CAST		PG1CAT	
	X	δ	X	δ
Alumnat catalanoparlant	63,44	12,74	73,36	12,92
Alumnat castellanoparlant	57,90	16,61	59,22	17,34
Alumnat bilingüe	61,59	16,91	66,81	15,46
Total	60,62	15,32	65,99	16,79

PG1CAST: coneixement de castellà escrit; PG1CAT: coneixement de català escrit.

X: mitjana; δ : desviació típica.

Les diferències són significatives {PG1CAST (F=9'613; p=0'000); PG1CAT (F=59'297; p=0'000)}.

L'alumnat catalanoparlant obté resultats tant en coneixement de català escrit com de castellà escrit significativament superiors als altres grups. El test de Scheffe afirma que pel que fa al coneixement de castellà escrit (PG1CAST) hi ha diferències significatives entre el grups dels catalanoparlants i el grup dels castellanoparlants (p=0'000) i, pel que fa al coneixement de català escrit (PG1CAT) hi ha diferències significatives entre el grup de catalanoparlants i el grup de castellanoparlants i bilingües (p=0'000 i p=0'012 respectivament) i entre el grup de bilingües i el de castellanoparlants (p=0'002).

Pel que fa al conjunt de l'alumnat, hi ha millors resultats en català escrit que en castellà. No obstant, no hi ha diferències significatives (F=8'765; p=0'263) entre les mitjanes obtingudes pel grup dels bilingües i sí que existeixen en els altres grups {(F=2'535; p=0'020) pels catalanoparlants i (F=2'517; p=0'025) pel grup dels castellanoparlants)}.

TAULA XL
 Participants d'origen estranger, família lingüística i coneixement de català i castellà escrit. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	PG1CAST		PG1CAT	
	X	σ	X	σ
Germànica	46,63	20,47	54,64	22,40
Berber	32,00	18,91	41,75	18,23
Semítica	37,46	19,96	45,80	20,93
Indoiraniana	34,14	13,53	41,85	20,49
Eslava	47,27	16,77	51,24	22,58
Romànica	52,28	16,01	49,83	16,68
Nigerocongolesa	34,37	16,31	44,89	17,37
Sinotibetana	24,47	13,44	33,15	21,17
Malaiopolinèsica	55,58		58,36	
Bàltica	85,60		85,78	
Fino-húngara	56,58		69,60	
Armeni	48,42	12,45	49,09	13,11
Total	44,81	19,07	47,75	18,65

PG1CAST: coneixement de castellà escrit; PG1CAT: coneixement de català escrit.
 X: mitjana; σ : desviació típica.

Les diferències són significatives {PG1CAST (F=11'933; p=0'000); PG1CAT (F=2'273; p=0'010)}.

Si eliminem les categories amb menys de 10 subjectes les diferències continuen essent significatives {PG1CAST (F=17'716; p=0'000); PG1CAT (F=2'693; p=0'010)}. El test de Scheffe mostra diferències en coneixement escrit de castellà (PG1CAST) entre el grup d'alumnat amb una llengua romànica i el de llengua berber (p=0'000), llengua semítica (p=0'000), llengua nigerocongolesa (p=0'000) i llengua sinotibetana (p=0'001). En canvi, no hi ha diferències entre els diferents grups pel coneixement de català escrit (PG1CAT).

La comparació de mitjanes en els tres grups amb més subjectes (els de família semítica, romànica i nigerocongolesa) mostra que hi ha diferències significatives entre el coneixement de castellà i català escrit. Pel grup amb una llengua semítica (t=-8'498;

$p=0'000$), pel grup amb una llengua romànica ($t=3'144$; $p=0'002$) i pel grup amb una llengua nigerocongolesa ($t=-7'661$; $p=0'000$).

Tot i les diferències de coneixement escrit en castellà i català existents entre l'alumnat d'origen nacional en funció de la seva llengua inicial, cap grup lingüístic d'alumnat d'origen estranger amb més de 10 subjectes s'apropa al coneixement escrit de català i castellà de l'alumnat nacional.

Si analitzem el coneixement de català i castellà escrit segons la llengua inicial de l'alumnat d'origen estranger hi ha diferències significatives {PG1CAST ($F=5'955$; $p=0'000$); PG1CAT ($F=2'137$; $p=0'001$)}. I si fem el mateix anàlisi amb les cinc llengües més parlades (amazic, àrab, romanès, soninké i castellà) es mantenen les diferències significatives {PG1CAST ($F=30'307$; $p=0'000$); PG1CAT ($F=4'406$; $p=0'002$)}. La Taula XLI presenta els resultats de l'alumnat d'origen estranger que parla aquestes llengües.

TAULA XLI

Coneixement de català i castellà escrit. Alumnat d'origen estranger amazic, àrab, romanès, soninké i castellà. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	PG1CAST		PG1CAT	
	X	δ	X	δ
Alumnat amazic	32,00	18'91	41,75	18'23
Alumnat àrab	37,46	19,96	45,80	20,93
Alumnat romanès	46,83	17'55	55,05	15'55
Alumnat soninké	29'37	12,20	40'70	14'76
Alumnat castellà	53,76	14,97	48,69	16'28

PG1CAST: coneixement de castellà escrit; PG1CAT: coneixement de català escrit.
X: mitjana; δ : desviació típica.

El test de Scheffe mostra diferències significatives pel coneixement de castellà escrit (PG1CAST) entre l'alumnat de parla romanesa i de parla amazic ($p=0'009$), àrab ($p=0'049$) i soninké ($p=0'001$) i entre l'alumnat llatinoamericà i l'alumnat de parla amazic, àrab i soninké ($p=0'000$ en els tres casos) i pel coneixement de català escrit (PG1CAT) entre l'alumnat romanès i l'alumnat amazic ($p=0'041$) i l'alumnat soninké ($p=0'019$). És a dir, hi ha més diferències entre l'alumnat dels diferents grups lingüístics estudiats en el coneixement de castellà escrit que de català escrit.

En tots els grups lingüístics, excepte en el grup dels castellanoparlants, l'alumnat obté millors resultats en català escrit que en castellà escrit, la qual cosa és lògica ja que l'escola és en llengua catalana. Hi ha diferències significatives entre el coneixement de castellà i català escrit en tots els grups {(t=-4'826; p=0'000) per l'alumnat amazic; (t=-8'498; p=0'000) per l'alumnat àrab; (t=-5'034; p=0'000) per l'alumnat romanès; (t=-5'602; p=0'000) per l'alumnat soninké i (t=6'338; p=0'000) per l'alumnat llatinoamericà}).

Per últim és important ressaltar que entre l'alumnat castellanoparlant d'origen estranger i d'origen nacional existeixen diferències significatives tant en coneixement de castellà escrit (t=-2'887; p=0'004) com de català escrit (t=-6'888; p=0'000).

2.3. Coneixement de català i castellà escrit de l'alumnat d'origen estranger i temps d'estada a Catalunya.

La taula XLII presenta les dades de coneixement escrit de català i castellà de l'alumnat d'origen estranger d'acord amb el seu temps d'estada a Catalunya.

TAULA XLII

Participants d'origen estranger, temps d'estada a Catalunya i coneixement de català i castellà escrit. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	PG1CAST		PG1CAT	
	X	$\hat{\sigma}$	X	$\hat{\sigma}$
Menys d'un any	31,63	21,20	29,61	15,09
D'un a tres anys	41,80	18,40	41,61	15,83
De tres a sis anys	50,65	18,83	53,07	18,79
De sis a nou anys	49,51	16,21	55,85	14,75
Nascuts a Catalunya	42,57	17,85	50,11	18,93
Total	44,81	19,07	47,75	18,65

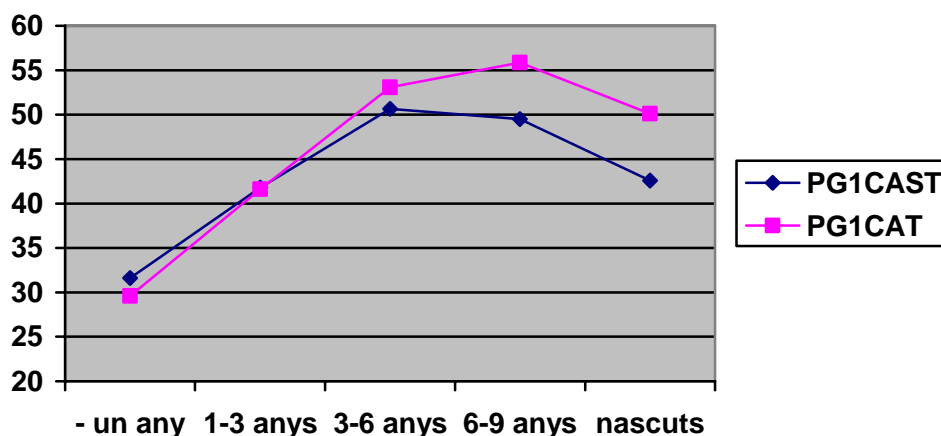
PG1CAST: coneixement de castellà escrit; PG1CAT: coneixement de català escrit.
X: mitjana; $\hat{\sigma}$: desviació típica.

Les diferències són significatives {PG1CAST (F=11'493; p=0'000); PG1CAT (F=24'201; p=0'000)}. Si eliminem el grup que porta menys d'un any a Catalunya les diferències continuen essent significatives {PG1CAST (F=8'083; p=0'000); PG1CAT

($F=15'820$; $p=0'000$ }). En aquest cas, el test de Scheffè mostra diferències pel coneixement escrit de castellà (PG1CAST) entre el grup d'alumnat que porta entre tres i sis anys a Catalunya i el que porta entre un i tres anys ($p=0'001$) i els nascuts a Catalunya ($p=0'008$) i entre el grup que porta de sis a nou anys i el que porta d'un a tres anys ($p=0'027$). I, pel que fa al coneixement de català escrit (PG1CAT), hi ha diferències significatives entre el grup que porta d'un a tres anys a Catalunya i la resta de grups ($p=0'000$ pels grups de tres a sis anys i de sis a nou anys, i $p=0'002$ pels nascuts a Catalunya).

El gràfic X mostra l'evolució de les diferents mitjanes sobre coneixement escrit de català i castellà segons el temps d'estada de l'alumnat d'origen estranger.

GRÀFICA X
Participants d'origen estranger, temps d'estada a Catalunya i coneixement de català i castellà escrit. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



El gràfic mostra que, pel que fa al coneixement de castellà escrit, el màxim arriba quan l'alumnat d'origen estranger porta a Catalunya entre tres i sis anys, mentre que el coneixement de català escrit continua progressant. No obstant, l'alumnat d'origen estranger de segona generació obté pitjors resultats en el coneixement escrit d'ambdues llengües respecte l'alumnat d'origen estranger d'incorporació tardana que porta a Catalunya entre tres a sis anys o més. Així, únicament hi ha diferències significatives pel que fa al coneixement de castellà escrit amb el grup que porta de tres a sis anys a Catalunya ($p=0'008$), però es pot interpretar com un índex de la importància del suport lingüístic a l'alumnat d'origen estranger que té com a llengua inicial una llengua diferent del català.

2.4. Coneixement de català i castellà escrit i escolarització prèvia de l'alumnat d'origen estranger.

L'anàlisi de variància mostra que hi ha diferències significatives tant pel coneixement de castellà escrit ($F=3'525$; $p=0'004$) com del coneixement de català escrit ($F=7'783$; $p=0'000$).

La taula XLIII mostra els resultats:

TAULA XLIII
Coneixement de català i castellà escrit i escolarització prèvia de l'alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	PG1CAST		PG1CAT	
	X	∂	X	∂
Regular en la seva llengua	44,66	19,79	44,13	18,65
Regular en una llengua diferent	37,01	20,85	47,69	17,93
Irregular	25,72	6,76	39,40	3,82
Escolaritzat des de P-3 a Catalunya	43,47	17,96	51,48	18,45
Escolaritzat des de P-4 ó P-5 a Catalunya	53,16	14,94	59,32	14,00
Escolaritzat des de primer a Catalunya	50,23	15,80	55,97	15,04

PG1CAST: coneixement de castellà escrit; PG1CAT: coneixement de català escrit.
X: mitjana; ∂ : desviació típica.

Si eliminem l'alumnat amb una llengua irregular ja que són únicament quatre subjectes es mantenen les diferències significatives {PG1CAST ($F=3'354$; $p=0'010$); PG1CAT ($F=9'459$; $p=0'000$)}. En aquest cas, el test de Scheffe mostra diferències significatives únicament respecte al coneixement de català escrit (PG1CAT) entre l'alumnat que - abans d'escolaritzar-se a Catalunya- havia estat escolaritzat regularment en la seva llengua i l'alumnat que comença l'escolaritat a Catalunya a P-3 ($p=0'006$), a P-4 ó P-5 ($p=0'000$) i a primer de primària ($p=0'038$). Les diferències van sempre a favor de l'alumnat escolaritzat a Catalunya bé al parvulari, bé al començament de l'educació primària.

Finalment, cal assenyalar que si bé hi ha molt pocs alumnes en aquesta categoria, l'alumnat amb una escolarització prèvia irregular obté resultats molt baixos tant en castellà com en català escrit.

2.5. Coneixement de castellà i català escrit i país d'origen de l'alumnat estranger.

L'anàlisi de variància mostra diferències significatives tant per la variable "país d'origen" com per la variable "continent" tant en coneixement de castellà escrit (PG1CAST) com de català escrit (PG1CAT).

Pel que fa a la variable "país d'origen" {PG1CAST (F=4'102; p=0'000); PG1CAT (F=1'729; p=0'004)} i per la variable "continent" {PG1CAST (F=24'510; p=0'000); PG1CAT (F=3'553; p=0'004)}.

La taula XLIV presenta els resultats segons la variable "continent".

TAULA XLIV

Coneixement de català i castellà escrit i continent d'origen de l'alumnat estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	PG1CAST		PG1CAT	
	X	δ	X	δ
Unió Europea i Europa Occidental	46,37	18,20	53,10	17,47
Europa de l'Est	49,17	18,65	53,82	23,51
Àsia i Orient Mitjà	33,67	15,49	40,32	19,58
Amèrica Central i del Sud	53,86	15,05	49,00	16,67
Amèrica del Nord	48,44	25,67	52,38	22,13
Àfrica	35,92	18,90	45,08	19,60

PG1CAST: coneixement de castellà escrit; PG1CAT: coneixement de català escrit.
X: mitjana; δ : desviació típica.

Si eliminem la categoria "Amèrica del Nord" perquè únicament té tres subjectes, es mantenen les diferències significatives en PG1CAST (F=30'752; p=0'000) i PG1CAT (F=4'401; p=0'002). El test de Scheffe mostra que hi ha diferències en PG1CAST entre l'alumnat d'origen estranger de la Unió Europea i Europa Occidental i l'alumnat d'origen estranger d'Àsia i Oceania (p=0'026) i d'Àfrica (p=0'002), entre l'alumnat

d'origen estranger d'Europa de l'Est i l'alumnat d'origen estranger d'Àsia i Oceania ($p=0'036$) i d'Àfrica ($p=0'002$), i entre l'alumnat d'origen estranger d'Amèrica Central i del Sud i l'alumnat d'origen estranger d'Àsia i Oceania ($p=0'000$) i d'Àfrica ($p=0'000$). I, pel que fa a PG1CAT únicament hi ha diferències significatives entre l'alumnat d'origen estranger de la Unió Europea i Europa Occidental i l'alumnat d'origen estranger d'Àsia i Oceania ($p=0'045$).

L'alumnat estranger que obté millors resultats és el procedent de la Unió Europea i l'Europa Occidental, de l'Europa de l'Est i d'Amèrica Central i del Sud. No obstant, a l'igual que passava en les altres variables, les diferències es fan més petites respecte el coneixement de català escrit.

La taula XLV mostra les dades de l'alumnat d'origen llatinoamericà segons el seu país d'origen tenint present que s'han eliminat totes les categories amb menys de 10 subjectes.

TAULA XLV

Coneixement de català i castellà escrit i continent d'origen de l'alumnat estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	PG1CAST		PG1CAT	
	X	$\hat{\sigma}$	X	$\hat{\sigma}$
Argentina	55,93	16,20	55,12	16,71
Bolívia	50,33	14,77	44,01	16,79
Colòmbia	54,39	13,08	46,39	16,58
Equador	57,29	11,96	52,08	13,05
Hondures	47,07	15,84	45,51	15,73
Perú	58,19	9,79	47,48	13,22
Rep. Dominicana	41,57	18,84	36,79	19,96
Uruguai	58,81	12,83	55,33	11,20

PG1CAST: coneixement de castellà escrit; PG1CAT: coneixement de català escrit.

X: mitjana; $\hat{\sigma}$: desviació típica.

Hi ha diferències significatives {PG1CAST ($F=3'688$; $p=0'001$); PG1CAT ($F=3'586$; $p=0'001$)}. El test de Scheffe mostra diferències significatives pel PG1CAST entre l'alumnat de la República Dominicana i l'alumnat d'Equador ($p=0'013$) i pel PG1CAT

entre l'alumnat de la República Dominicana i l'alumnat d'Equador ($p=0'048$) i l'alumnat d'Argentina ($p=0'031$). L'alumnat de la República Dominicana és el que obté pitjors resultats tant en castellà com en català escrit. Una possible raó és que el 60% d'aquest alumnat porta menys de tres a Catalunya, dels quals el 33% acaba d'arribar. De fet, si eliminem l'alumnat d'aquest país les diferències en PG1CAST desapareixen ($F=1'760$; $p=0'110$) i pràcticament ho fan en PG1CAT ($F=2'189$; $p=0'047$).

2.6. Coneixement de castellà i català escrit i assistència a l'aula d'acollida de l'alumnat estranger.

La taula XLVI presenta els resultats de coneixement de castellà i català escrit.

TAULA XLVI
Coneixement de català i castellà escrit i assistència a l'aula d'acollida de l'alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	PG1CAST		PG1CAT	
	X	δ	X	δ
No	48,43	17,70	51,99	18,08
Un any	39,08	20,33	40,34	18,01
Dos anys	40,92	19,27	45,09	17,54
Més de dos anys	40,73	18,52	42,73	17,18

PG1CAST: coneixement de castellà escrit; PG1CAT: coneixement de català escrit.
X: mitjana; δ : desviació típica.

Hi ha diferències significatives {PG1CAST ($F=9'242$; $p=0'000$); PG1CAT ($F=14'378$; $p=0'000$)}. El test de Scheffe mostra diferències significatives entre els que no han anat a l'aula d'acollida i els que hi han assistit un any, tant en PG1CAST ($p=0'000$) com en PG1CAT ($p=0'000$).

2.7. Coneixement de castellà i català escrit i professió del pare i de la mare de l'alumnat.

La taula XLVII mostra els resultats sobre coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat d'acord amb la situació professional del pare i de la mare.

TAULA XLVII

Coneixement de castellà i català escrit i professió del pare i de la mare de l'alumnat.
Sisè de primària. Curs 2006-2007.

			PG1CAST		PG1CAT	
			X	δ	X	δ
Alumnat d'origen estranger	Professió pare	Alt	59,21	16,56	58,15	20,11
		Mitjà	44,73	19,01	47,83	18,34
		Baix	40,96	18,76	45,08	19,47
	Professió mare	Alt	55,81	23,94	61,20	22,01
		Mitjà	52,00	17,36	52,32	16,91
		Baix	41,74	19,06	45,78	18,87
Alumnat d'origen nacional	Professió pare	Alt	66,19	10,23	75,91	11,49
		Mitjà	61,27	14,85	66,48	15,54
		Baix	56,09	17,83	59,11	21,40
	Professió mare	Alt	66,48	12,69	76,82	14,28
		Mitjà	62,10	13,98	68,00	15,78
		Baix	57,78	16,77	61,15	17,37

PG1CAST: coneixement de castellà escrit; PG1CAT: coneixement de català escrit.

X: mitjana; δ : desviació típica.

Pel que fa a l'alumnat d'origen estranger hi ha diferències significatives en PG1CAST respecte a la professió del pare ($F=4'574$; $p=0'011$) i la professió de la mare ($F=15'898$; $p=0'000$) i en PG1CAT respecte a la professió de la mare ($F=7'624$; $p=0'001$). La professió del pare no és significativa ($F=2'434$; $p=0'089$).

Pel que fa a l'alumnat d'origen nacional hi ha diferències significatives en PG1CAST respecte a la professió del pare ($F=7'293$; $p=0'001$) i de la mare ($F=7'486$; $p=0'001$) i en PG1CAT respecte a la professió del pare ($F=15'383$; $p=0'000$) i de la mare ($F=18'045$; $p=0'000$).

Les interaccions entre les variables "estrangeria" i professió del pare i de la mare no són significatives per la professió del pare {PG1CAST ($F=1'267$; $p=0'282$); PG1CAT ($F=1'298$; $p=0'274$)} i només ho són per la professió de la mare en relació al coneixement de castellà escrit {PG1CAST ($F=3'607$; $p=0'027$); PG1CAT ($F=0'009$; $p=0'991$)}.

El test de Scheffe mostra diferències significatives pel que fa a la situació professional del pare i de la mare de l'alumnat d'origen estranger entre els següents grups: respecte el coneixement de castellà escrit (PG1CAST) hi ha diferències significatives entre el nivell alt de la professió del pare i el nivell baix ($p=0'016$) i entre el nivell mitjà de la professió de la mare i el nivell baix ($p=0'000$). I, pel que fa al coneixement escrit de català (PG1CAT) únicament hi ha diferències significatives per la professió de la mare entre el nivell mitjà i el nivell baix ($p=0'002$).

Per l'alumnat d'origen nacional, el test de Scheffe mostra moltes més diferències significatives entre els grups tant per PG1CAST com per PG1CAT. Així, pel PG1CAST hi ha diferències significatives entre el nivell professional alt del pare i el nivell baix ($p=0'003$) i el nivell mitjà i el nivell baix ($p=0'016$). I, en relació a la professió de la mare, hi ha diferències significatives entre el nivell alt i el nivell baix ($p=0'022$) i el nivell mitjà i el nivell baix ($p=0'005$). Respecte al PG1CAT, en la professió del pare hi ha diferències significatives entre el grup alt i el grup mitjà ($p=0'004$) i el nivell baix ($p=0'000$), i entre el nivell mitjà i el nivell baix ($p=0'000$). I, pel que fa a la professió de la mare, hi ha diferències significatives entre el grup alt i el grup mitjà ($p=0'032$) i el grup baix ($p=0'000$) i el grup mitjà i el grup baix ($p=0'000$).

Els resultats augmenten en els dos grups d'alumnat a mesura que millora la situació socioprofessional del pare i de la mare. No obstant, els efectes són més pronunciats entre l'alumnat d'origen nacional que per l'alumnat d'origen estranger.

2.8. Coneixement de castellà i català escrit i nivell educatiu del pare i de la mare de l'alumnat.

La taula XLVIII mostra els resultats sobre coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat d'acord amb el nivell educatiu del pare i de la mare.

TAULA XLVIII

Coneixement de castellà i català escrit i nivell educatiu del pare i de la mare de l'alumnat. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

			PG1CAST		PG1CAT	
			X	∂	X	∂
Alumnat d'origen estranger	Nivell educatiu pare	Universitaris	53,92	16,46	52,04	13,94
		Secundaris	51,67	17,14	52,59	18,04
		Primaris	41,00	18,87	44,32	19,03
		Sense estudis	39,56	18,65	45,30	21,72
	Nivell educatiu mare	Universitaris	55,76	15,82	54,65	16,20
		Secundaris	52,78	17,00	52,52	17,38
		Primaris	43,11	18,46	46,10	18,41
		Sense estudis	32,76	18,10	38,98	20,87
Alumnat d'origen nacional	Nivell educatiu pare	Universitaris	67,61	11,59	76,29	12,35
		Secundaris	62,54	14,00	67,33	14,52
		Primaris	59,27	14,75	63,74	16,09
		Sense estudis	41,64	27,34	36,90	30,10
	Nivell educatiu mare	Universitaris	67,32	12,07	77,97	11,32
		Secundaris	61,81	14,96	66,48	15,28
		Primaris	58,88	14,15	62,72	15,21
		Sense estudis	42,78	28,69	37,25	30,55

PG1CAST: coneixement de castellà escrit; PG1CAT: coneixement de català escrit.

X: mitjana; ∂ : desviació típica.

Pel que fa a l'alumnat d'origen estranger hi ha diferències significatives en PG1CAST respecte al nivell educatiu del pare ($F=12'042$; $p=0'000$) i el nivell educatiu de la mare ($F=21'391$; $p=0'000$) i en PG1CAT, també respecte al nivell educatiu del pare ($F=5'589$; $p=0'001$) i el nivell educatiu de la mare ($F=9'210$; $p=0'000$).

Per a l'alumnat d'origen nacional també hi ha diferències significatives en PG1CAST respecte al nivell educatiu del pare ($F=13'030$; $p=0'000$) i de la mare ($F=13'039$; $p=0'000$) i en PG1CAT respecte al nivell educatiu del pare ($F=26'387$; $p=0'000$) i de la mare ($F=32'988$; $p=0'000$).

Les interaccions entre les variables “estrangeria” i el nivell educatiu del pare i de la mare es mostren significatives pel nivell educatiu del pare tant pel coneixement de castellà escrit ($F=4'889$; $p=0'002$) com de català escrit ($F=9'830$; $p=0'000$). En canvi, la interacció entre “estrangeria” i el nivell educatiu de la mare únicament es mostra significativa pel coneixement de català escrit {PG1CAST ($F=2'535$; $p=0'056$); PG1CAT ($F=6'467$; $p=0'000$)}.

El test de Scheffe mostra diferències significatives entre el nivell educatiu del pare i de la mare de l'alumnat d'origen estranger entre els següents grups. Pel que fa al coneixement de castellà escrit (PG1CAST) hi ha diferències significatives entre el nivell d'estudis universitaris del pare i el nivell d'estudis primaris ($p=0'001$) i entre el primers i el grup sense estudis ($p=0'018$), entre el nivell d'estudis secundaris del pare i estudis primaris ($p=0'000$) i sense estudis ($p=0'019$), entre el nivell d'estudis universitaris de la mare i el nivell d'estudis primaris i sense estudis ($p=0'000$), entre el nivell d'estudis secundaris de la mare i estudis primaris i sense estudis ($p=0'000$), i entre el nivell d'estudis primaris de la mare i sense estudis ($p=0'007$). I, pel que fa al coneixement escrit de català (PG1CAT) hi ha diferències significatives pel nivell educatiu del pare entre el nivell d'estudis universitaris i primaris ($p=0'003$) i entre el nivell educatiu de la mare d'estudis universitaris i primaris ($p=0'050$) i sense estudis ($p=0'001$), i entre el nivell d'estudis secundaris i primaris ($p=0'030$) i sense estudis ($p=0'000$).

Respecte l'alumnat d'origen nacional, apareixen més diferències significatives en el test de Scheffe entre els diferents grups tant per PG1CAST com per PG1CAT. Així, pel PG1CAST hi ha diferències significatives entre el nivell educatiu d'estudis universitaris del pare i estudis primaris ($p=0'006$) i sense estudis ($p=0'000$), i entre el nivell d'estudis secundaris i primaris del pare i sense estudis ($p=0'000$). I, en relació al nivell educatiu de la mare, hi ha diferències significatives entre el nivell d'estudis universitaris i primaris ($p=0'002$) i sense estudis ($p=0'000$), el nivell d'estudis secundaris i sense estudis ($p=0'000$), i entre els que tenen estudis primaris i sense estudis ($p=0'001$). En relació al PG1CAT, pel que fa al nivell educatiu del pare hi ha diferències significatives entre els estudis universitaris i secundaris ($p=0'009$), els estudis primaris i sense estudis ($p=0'000$), i entre estudis secundaris i primaris i sense estudis ($p=0'000$). I, pel que fa al nivell educatiu de la mare, apareixen diferències significatives entre el grup amb estudis

universitaris i la resta de grups ($p=0'000$), i entre els grups d'estudis secundaris i primaris i sense estudis ($p=0'000$).

Els resultats augmenten en els dos grups d'alumnat a mesura que augmenta el nivell educatiu del pare i de la mare. No obstant, a l'igual que passava amb la situació professional de les famílies, els efectes mostren més diferències entre l'alumnat d'origen nacional que entre l'alumnat d'origen estranger.

3. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT DE L'ALUMNAT I LES VARIABLES SOCIALS I ESCOLARS

En aquest apartat s'analitzen els resultats de català i castellà escrit segons el context sociolingüístic del centre i la proporció d'alumnat catalanoparlant i d'origen estranger a les aules estudiades. La taula XLIX mostra l'existència de significacions pel conjunt de l'alumnat.

TAULA XLIX

Significació de les variables individuals de l'alumnat en relació amb el coneixement de castellà i català escrit. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	Alumnat d'origen estranger		Alumnat d'origen nacional	
	PG1CAST	PG1CAT	PG1CAST	PG1CAT
Context sociolingüístic	Sí	Sí	Sí	Sí
Percentatge d'alumnat catalanoparlant	No	Sí	Sí	Sí
Percentatge d'alumnat d'origen estranger	No	Sí	No	Sí

Les significacions són amb una probabilitat menor de 0'05.

Pel que fa al coneixement escrit de català (PG1CAT) hi ha diferències significatives entre els dos grups d'alumnat i a les tres variables, mentre que pel que fa al coneixement de castellà escrit (PG1CAST) les diferències significatives es redueixen, si bé es mantenen per la variable "context sociolingüístic" del centre escolar.

3.1. El coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat i el context sociolingüístic del centre escolar.

Les taules L i LI presenten respectivament els resultats de l'alumnat d'origen estranger i nacional pel coneixement de castellà escrit (PG1CAST) i català (PG1CAT) segons el context sociolingüístic del centre escolar.

TAULA L

Coneixement de castellà escrit i context sociolingüístic de les escoles. Alumnat d'origen estranger i nacional. Catalunya. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	Català		Més català que castellà		Més castellà que català		Castellà	
	PG1CAST		PG1CAST		PG1CAST		PG1CAST	
	X	δ	X	δ	X	δ	X	δ
Alumnat d'origen estranger	45'68	18,43	51'96	16'34	41'47	19'83	44'47	19,28
Alumnat d'origen nacional	63'63	13,07	61'49	13'41	58,23	14,42	57'30	18'99

PG1CAST: coneixement de castellà escrit.

X: mitjana; δ : desviació típica.

TAULA LI

Coneixement de català escrit i context sociolingüístic de les escoles. Alumnat d'origen estranger i nacional. Catalunya. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	Català		Més català que castellà		Més castellà que català		Castellà	
	PG1CAT		PG1CAT		PG1CAT		PG1CAT	
	X	δ	X	δ	X	δ	X	δ
Alumnat d'origen estranger	53'27	17'79	53'45	18'86	44,68	19,24	44'46	17'91
Alumnat d'origen nacional	72,57	13,60	66'92	13'70	61'03	15'18	57'41	18'79

PG1CAT: coneixement de català escrit.

X: mitjana; δ : desviació típica.

Pel que fa a l'alumnat d'origen estranger les diferències són significatives pel PG1CAST (F=3'071; p=0'027) i pel PG1CAT (F=9'284; p=0'000). I, pel que fa a l'alumnat d'origen nacional, les diferències també són significatives tant per PG1CAST (F=6'853; p=0'000) com per PG1CAT (F=39'473; p=0'000).

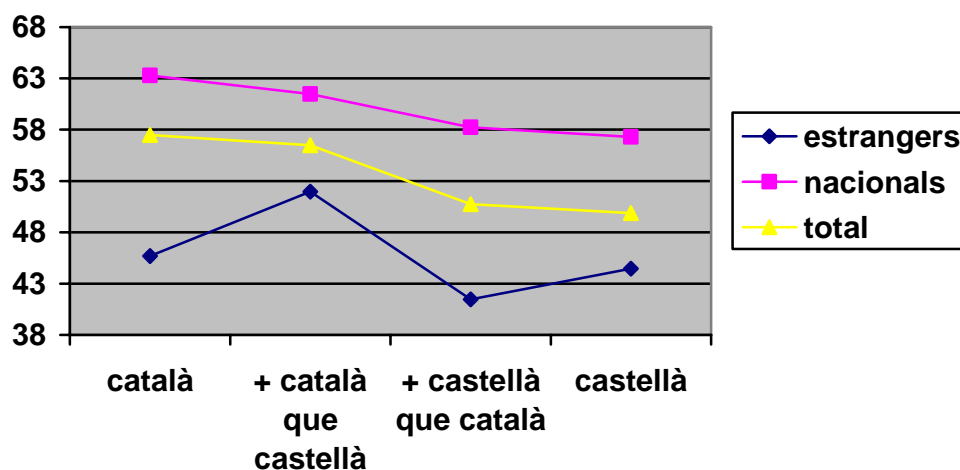
L'alumnat d'origen estranger sap, globalment, més castellà i català escrit en els contextos escolars amb més presència de català a l'entorn escolar. I, això és encara més evident amb l'alumnat d'origen nacional, el qual augmenta el coneixement de les dues llengües a mesura que progressa la catalanització de l'entorn social de les escoles.

En relació amb el PG1CAST, hi ha diferències significatives entre l'alumnat d'origen estranger d'entorns més catalans que castellans i d'entorns més castellans que catalans ($p=0'033$), i entre l'alumnat d'origen nacional de contextos catalans respecte a l'alumnat de contextos més castellans que catalans ($p=0'020$) i castellans ($p=0'001$). I, en relació amb el PG1CAT, hi ha diferències significatives entre l'alumnat d'origen estranger que viu en contextos catalans respecte al que viu en contextos més castellans que catalans ($p=0'000$) i castellans ($p=0'000$), i entre l'alumnat d'origen estranger que viu en contextos més catalans que castellans respecte als que viuen en entorns exclusivament castellans ($p=0'042$). També, respecte al PG1CAT, hi ha diferències significatives entre l'alumnat d'origen nacional d'entorns exclusivament catalans i el que viu en contextos més castellans que catalans ($p=0'000$) i castellans ($p=0'000$), i entre l'alumnat d'origen nacional que viu en contextos més catalans que castellans i el que viu en contextos castellans ($p=0'011$).

Les gràfiques XI i XII mostren respectivament l'evolució del coneixement de castellà (PG1CAST) i català (PG1CAT) en funció de l'entorn social de l'alumnat.

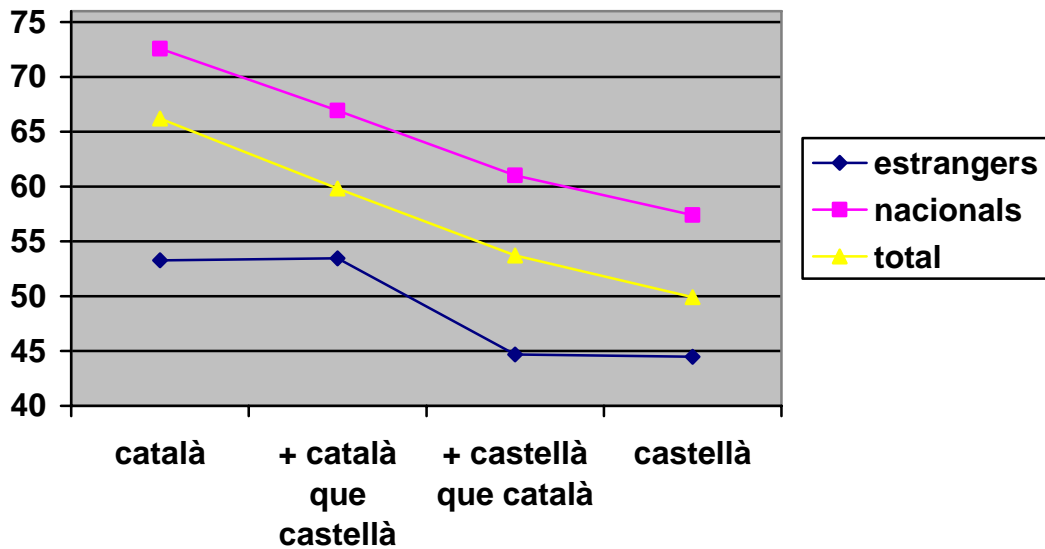
GRÀFICA XI

Coneixement de castellà escrit (PG1CAST) i context sociolingüístic del centre escolar. Alumnat d'origen estranger i nacional. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



GRÀFICA XII

Coneixement de català escrit (PG1CAT) i context sociolingüístic del centre escolar.
Alumnat d'origen estranger i nacional. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



Els dos gràfics mostren que l'alumnat d'origen nacional disminueix el seu coneixement de castellà i català escrit a mesura que augmenta la presència del castellà com a llengua d'ús social a l'entorn escolar, mentre que l'alumnat d'origen estranger també mostra aquesta tendència si bé no és tan clara, especialment pel coneixement de castellà escrit, quan l'alumnat viu en contextos únicament catalans o amb més presència del català que del castellà.

3.2. El coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat i el percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula.

Les taules LII i LIII presenten, respectivament, les dades de coneixement de castellà escrit (PG1CAST) i català escrit (PG1CAT) pel conjunt de l'alumnat de la mostra en funció del percentatge d'alumnat catalanoparlant per aula.

TAULA LII

Coneixement de castellà escrit i tipologia lingüística de l'aula. Alumnat d'origen estranger i nacional. Catalunya. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	0-25% catalanoparlants		25-50% catalanoparlants		50-75% catalanoparlants		75-100% catalanoparlants	
	PG1CAST		PG1CAST		PG1CAST		PG1CAST	
	X	δ	X	δ	X	δ	X	δ
Alumnat d'origen estranger	44,13	19,49	48,13	18,36	44,34	17,49	42,21	19,39
Alumnat d'origen nacional	57,69	16,88	62,33	14,33	61,68	13,34	66,78	10,62

PG1CAST: coneixement de castellà escrit.

X: mitjana; δ : desviació típica.

TAULA LIII

Coneixement de català escrit i tipologia lingüística de l'aula. Alumnat d'origen estranger i nacional. Catalunya. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	0-25% catalanoparlants		25-50% catalanoparlants		50-75% catalanoparlants		75-100% catalanoparlants	
	PG1CAT		PG1CAT		PG1CAT		PG1CAT	
	X	δ	X	δ	X	δ	X	δ
Alumnat d'origen estranger	45,26	18,51	52,85	18,03	52,74	17,77	51,30	19,38
Alumnat d'origen nacional	59,16	17,87	68,80	14,24	72,88	12,87	76,52	10,70

PG1CAT: coneixement de català escrit.

X: mitjana; δ : desviació típica.

Pel que fa al coneixement de català escrit (PG1CAT), els resultats de manera general i especialment amb l'alumnat d'origen nacional milloren a mesura que augmenta el percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula. No obstant, aquesta tendència en sentit invers respecte al coneixement escrit de castellà (PG1CAST) no apareix en cap dels dos tipus d'alumnat. Hi ha diferències significatives per PG1CAST per l'alumnat d'origen nacional ($F=8'321$; $p=0'000$) i, en canvi, no n'hi ha entre l'alumnat d'origen estranger ($F=1'227$; $p=0'299$). I, pel que fa al PG1CAT, hi ha diferències significatives tant entre l'alumnat d'origen estranger ($F=6'247$; $p=0'000$) com entre l'alumnat d'origen nacional ($F=37'733$; $p=0'000$).

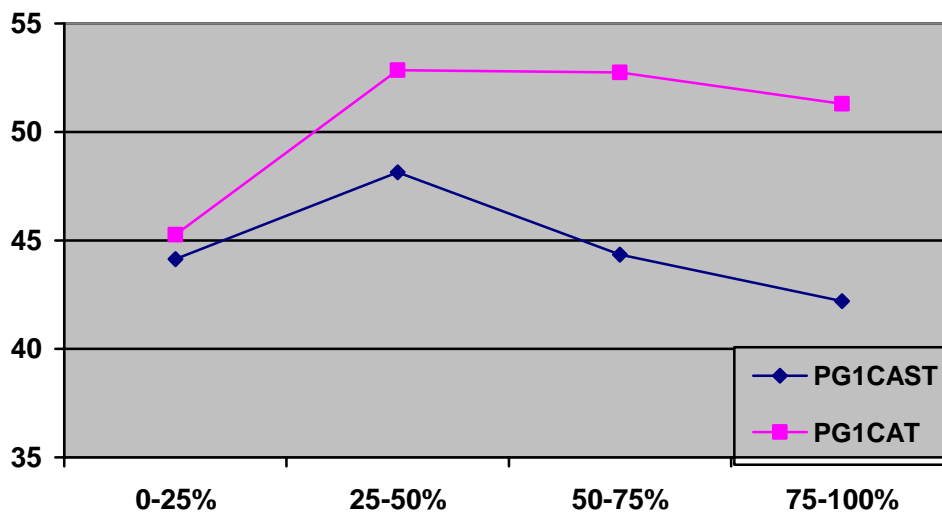
El test de Scheffe mostra, per l'alumnat d'origen estranger, diferències significatives en PG1CAT entre l'alumnat que participa en aules amb menys del 25% d'alumnat catalanoparlant i el que participa en aules amb una composició de catalanoparlants del 25% al 50% ($p=0'006$) i del 50% al 75% ($p=0'036$).

Per l'alumnat d'origen nacional, s'observen diferències significatives en PG1CAST entre l'alumnat que està en aules amb menys del 25% de catalanoparlants i el que està en aules amb un 25%-50% de catalanoparlants ($p=0'018$) i un 50%-75% de catalanoparlants ($p=0'000$). I, pel que fa al PG1CAT, entre l'alumnat que està en aules amb menys del 25% de catalanoparlants i la resta de grups ($p=0'000$) i entre l'alumnat que està en aules amb un 25%-50% de catalanoparlants i el que està en aules amb més del 75% de catalanoparlants ($p=0'007$).

El gràfic XIII mostra l'evolució del coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat d'origen estranger segons la tipologia lingüística de l'aula.

GRÀFICA XIII

Coneixement de castellà escrit (PG1CAST) i català escrit (PG1CAT) i tipologia lingüística de l'aula. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

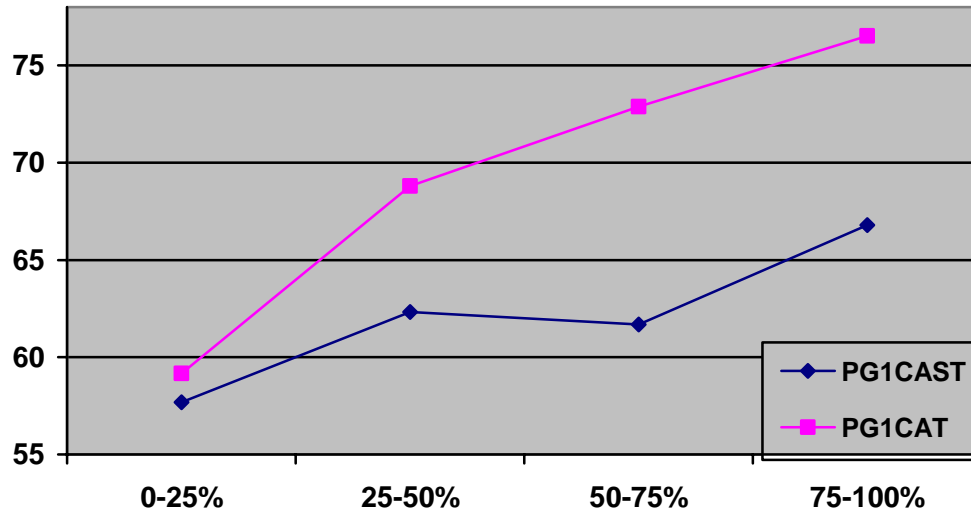


Els millors resultats de l'alumnat d'origen estranger en les dues llengües s'obtenen quan la tipologia lingüística de l'aula està entre un 25% i un 50% d'alumnat catalanoparlant, si bé pel que fa al coneixement de català escrit la disminució dels resultats és molt petita quan augmenta el percentatge de catalanoparlants a l'aula. En canvi, no passa el mateix en castellà.

El perfil de l'alumnat d'origen nacional és molt diferent. El següent gràfic ho mostra:

GRÀFICA XIV

Coneixement de castellà escrit (PG1CAST) i català escrit (PG1CAT) i tipologia lingüística de l'aula. Alumnat d'origen nacional. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



L'alumnat d'origen nacional augmenta els seus resultats tant en PG1CAST com PG1CAT a mesura que s'incrementa el percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula.

3.3. El coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat i el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula (CONCE).

Les taules LIV i LV presenten les dades de coneixement de castellà i català escrit segons el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula.

TAULA LIV

Coneixement de castellà escrit i percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula. Alumnat d'origen estranger i nacional. Catalunya. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	0-25% estrangers		25-50% estrangers		50-75% estrangers		75-100% estrangers	
	PG1CAST		PG1CAST		PG1CAST		PG1CAST	
	X	δ	X	δ	X	δ	X	δ
Alumnat d'origen estranger	43,20	18,83	46,25	18,54	44,66	19,20	42,89	20,13
Alumnat d'origen nacional	62,56	16,12	60,44	13,94	58,58	16,03	57,09	22,39

PG1CAST: coneixement de castellà escrit.

X: mitjana; δ : desviació típica.

TAULA LV

Coneixement de català escrit i percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula.
Alumnat d'origen estranger i nacional. Catalunya. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	0-25% estrangers		25-50% estrangers		50-75% estrangers		75-100% estrangers	
	PG1CAT		PG1CAT		PG1CAT		PG1CAT	
	X	δ	X	δ	X	δ	X	δ
Alumnat d'origen estranger	51,94	19,32	50,21	18,04	47,20	19,34	41,24	16,67
Alumnat d'origen nacional	72,08	17,12	64,77	14,58	61,32	18,59	54,10	15,92

PG1CAT: coneixement de català escrit.

X: mitjana; δ : desviació típica.

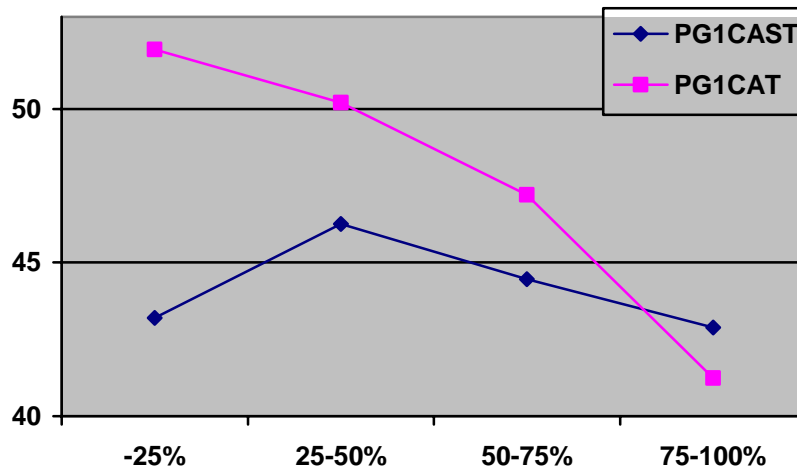
No hi ha diferències significatives pel PG1CAST {per l'alumnat d'origen estranger ($F=0'809$; $p=0'489$); per l'alumnat d'origen nacional ($F=2'030$; $p=0'109$)} i si existeixen pel PG1CAT {per l'alumnat d'origen estranger ($F=5'937$; $p=0'001$); per l'alumnat d'origen nacional ($F=15'532$; $p=0'000$)}.

El test de Scheffe mostra diferències significatives per a l'alumnat d'origen estranger entre el grup que està en aules amb menys del 25% d'alumnat d'origen estranger i el que està en aules amb més del 75% d'alumnat d'origen estranger ($p=0'013$), i entre el grup que està en aules que tenen entre un 25% i un 50% d'alumnat d'origen estranger i més del 75% d'alumnat d'origen estranger ($p=0'002$). I, pel que fa a l'alumnat d'origen nacional, apareixen diferències significatives entre el grup que està en aules amb menys del 25% d'alumnat d'origen estranger i la resta de grups ($p=0'000$).

La gràfica XV mostra l'evolució dels resultats de coneixement de castellà escrit (PG1CAST) i de català escrit (PG1CAT) de l'alumnat d'origen estranger d'acord amb el seu percentatge a les aules.

GRÀFICA XV

Coneixement de castellà escrit (PG1CAST) i català escrit (PG1CAT) i percentatge d'alumnat estranger a l'aula. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

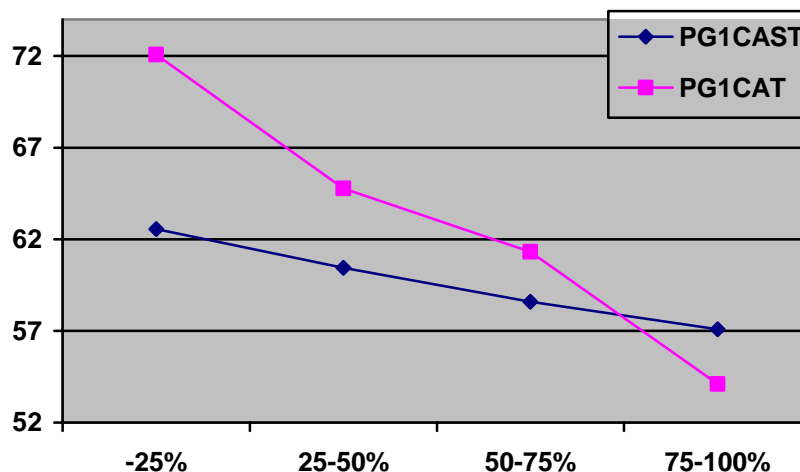


El coneixement de català escrit (PG1CAT) pateix una important davallada en els resultats a mesura que s'incrementa el percentatge d'alumnat estranger a l'aula i, pel que fa al coneixement de castellà escrit (PG1CAST), s'experimenta també una baixada en els resultats en el mateix sentit, excepte quan l'alumnat d'origen estranger participa en aules amb menys d'un 25% d'alumnat estranger. En aquest cas, el coneixement de castellà escrit és baix i quasi s'equipara a la puntuació més baixa, obtinguda quan el percentatge d'alumnat d'origen estranger és més gran del 75%.

La gràfica XVI mostra la mateixa evolució per l'alumnat d'origen nacional:

GRÀFICA XVI

Coneixement de castellà escrit (PG1CAST) i català escrit (PG1CAT) i percentatge d'alumnat estranger a l'aula. Alumnat d'origen nacional. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



A diferència dels gràfics que mostraven l'evolució del coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat d'origen estranger i nacional en relació a la variable TLA, els gràfics que mostren la mateixa evolució d'acord amb el percentatge d'alumnat estranger a l'aula (CONCE) són molt semblants. Únicament, hi ha diferència respecte el PG1CAST que té un descens progressiu per l'alumnat nacional i, en canvi, presenta una inflexió en el cas de l'alumnat d'origen estranger.

En qualsevol cas, es pot afirmar que a mesura que augmenta el percentatge d'alumnat estranger a l'aula es produeix un descens en els resultats de coneixement de castellà i català escrit, tant per l'alumnat d'origen estranger com per l'alumnat d'origen nacional.

4. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT DE L'ALUMNAT I LA INTERACCIÓ ENTRE LES DIFERENTS VARIABLES

En aquest apartat es mostren les significacions de les interaccions entre dues variables i el coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat.

La taula LVI mostra únicament les interaccions que són significatives.

TAULA LVI

Significació de la interacció de les variables individuals, familiars, socials i escolars de l'alumnat en relació amb el coneixement de castellà i català escrit. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	Alumnat d'origen estranger		Alumnat d'origen nacional	
	PG1CAST	PG1CAT	PG1CAST	PG1CAT
LLO* SEXE	No	Sí		
LLO*CONCE	Sí	No	Sí	No
LLO*TE	Sí	Sí		
LLO*EP	Sí	Sí		
LLO*AA	Sí	Sí		
LLO*CS	Sí	No	Sí	No
LLO*PP			No	Sí
FL*EP	Sí	No		
TE*PO	Sí	Sí		

TE*CONT	Sí	Sí		
TE*NEM	Sí	No		
TE*AA	No	Sí		
EP*PO	Sí	No		
PO*AA	Sí	Sí		
PO*CONCE	No	Sí		
CONT*EP	Sí	No		
CONT*AA	Sí	No		
CONT*CONCE	Sí	Sí		
CONT*NEM	No	Sí		
AA*TLA	Sí	No		
AA*CS	Sí	No		
AA*CONCE	Sí	Sí		
CS*CONCE	Sí	Sí	Sí	Sí
PP*CONCE			Sí	Sí
PM*CONCE			Sí	Sí
NEP*CONCE			Sí	Sí
NEM*CONCE			Sí	Sí
PP*TLA			No	Sí
NEP*CS			Sí	Sí
NEM*CS			Sí	Sí
TLA*CONCE			Sí	Sí

Les significacions són amb una probabilitat menor de 0'05.

LLO: llengua inicial; CONCE: percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula; TE: temps d'estada a Catalunya de l'alumnat d'origen estranger; EP: escolarització prèvia de l'alumnat d'origen estranger; AA: Assistència a l'aula d'acollida de l'alumnat d'origen estranger; CS: Context sociolingüístic del centre escolar; PP: professió del pare; PM: professió de la mare; NEP: nivell educatiu del pare; NEM: nivell educatiu de la mare; FL: família lingüística; CONT: continent d'origen de l'alumnat estranger; PO: país d'origen de l'alumnat estranger; TLA: percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula.

En primer lloc s'observa que, per l'alumnat d'origen estranger, hi ha més diferències significatives respecte al coneixement escrit de castellà (PG1CAST) que de coneixement escrit de català (PG1CAT) i, en segon lloc, que les variables familiars, especialment les referides al nivell professional i educatiu familiar de l'alumnat

d'origen nacional tenen molta més influència en la significació dels resultats de coneixement de castellà i català escrit que en el cas de l'alumnat d'origen estranger. A més, aquestes variables interactuen amb les variables escolars com són el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula (CONCE) i el percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula (TLA).

4.1. El coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat, la seva llengua familiar i la interacció amb diferents variables.

En aquest apartat mostrem els resultats de coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat segons les diferents interaccions de la variable "llengua familiar" i les altres variables que es mostren significatives.

La interacció entre les variables "llengua familiar" i "sexe" de l'alumnat d'origen estranger es mostra significativa per PG1CAT ($F=1'641$; $p=0'047$). No obstant, la interacció entre la variable "família lingüística" i "sexe" no es mostra significativa ($F=1'768$; $p=0'081$). Si analitzem únicament les llengües més parlades per l'alumnat d'origen estranger –amazic, àrab, castellà, romanès i soninké– desapareixen també les diferències significatives per PG1CAT ($F=1'332$; $p=0'257$). Per això, no considerem rellevant la significació en PG1CAT que s'observa en la interacció entre les variables "llengua familiar" i "sexe".

4.1.1. El coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat d'origen estranger, la seva llengua familiar i el temps d'estada a Catalunya

La interacció entre la llengua familiar de l'alumnat d'origen estranger i el seu temps d'estada a Catalunya es mostra significativa tant per PG1CAST ($F=1'918$; $p=0'001$) com per PG1CAT ($F=1'853$; $p=0'001$). A més, quan analitzem aquesta interacció respecte l'alumnat amb les cinc llengües més parlades es manté la significació per PG1CAST ($F=2'282$; $p=0'004$) i desapareix per PG1CAT ($F=1'588$; $p=0'074$). Mentre que si considerem la interacció de la variable "família lingüística" a partir de categories amb més de 10 subjectes la interacció es mostra significativa tant per PG1CAST ($F=1'898$; $p=0'007$) com per PG1CAT ($F=1'829$; $p=0'010$).

Les taules LVII i LVIII mostren respectivament els estadístics descriptius de la interacció entre les variables “família lingüística” i “temps d'estada a Catalunya” de l'alumnat d'origen estranger respecte al coneixement de castellà i català escrit.

TAULA LVII

Coneixement de castellà escrit, família lingüística i temps d'estada. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	Temps d'estada a Catalunya	PG1CAST		
		X	$\hat{\sigma}$	N
Germànica	D'un a tres anys	31,99	25,09	3
	De tres a sis anys	58,06		1
	De sis a nou anys	42,99	12,49	4
	Nascuts a Catalunya	62,31	21,22	3
Berber	Menys d'un any	2,32		1
	D'un a tres anys	19,60	10,56	7
	De tres a sis anys	41,45	23,02	11
	De sis a nou anys	35,86	10,24	4
	Nascuts a Catalunya	31,58	13,50	7
Semítica	Menys d'un any	5,82	6,34	6
	D'un a tres anys	24,92	17,91	17
	De tres a sis anys	32,96	22,69	24
	De sis a nou anys	45,43	12,94	24
	Nascuts a Catalunya	45,26	15,80	41
Indoiraniana	Menys d'un any	23,53	10,96	2
	D'un a tres anys	27,88	7,79	4
	De tres a sis anys	38,11	13,50	6
	Nascuts a Catalunya	56,62		1
Eslava	Menys d'un any	27,66	4,17	3
	D'un a tres anys	59,12	12,25	5
	De tres a sis anys	50,34	12,34	8
	De sis a nou anys	48,86	17,14	5
	Nascuts a Catalunya	14,32		1

Romànica	Menys d'un any	41,97	17,59	26
	D'un a tres anys	47,90	15,14	102
	De tres a sis anys	57,75	13,14	88
	De sis a nou anys	60,71	12,65	30
	Nascuts a Catalunya	50,58	22,92	12
Nigerocongolea	Menys d'un any	0,00		1
	D'un a tres anys	17,28	2,48	3
	De tres a sis anys	52,02		1
	De sis a nou anys	31,60	13,69	9
	Nascuts a Catalunya	36,88	15,91	37
Sinotibetana	Menys d'un any	6,80		1
	D'un a tres anys	21,32	10,91	5
	De tres a sis anys	32,83	13,02	4

X: mitjana; σ : desviació típica; N: participants.

TAULA LVIII

Coneixement de català escrit, família lingüística i temps d'estada. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	Temps d'estada a Catalunya	PG1CAT		
		X	σ	N
Germànica	D'un a tres anys	39,69	20,89	3
	De tres a sis anys	72,42		1
	De sis a nou anys	58,70	14,42	4
	Nascuts a Catalunya	58,27	34,83	3
Berber	Menys d'un any	14,58		1
	D'un a tres anys	30,73	11,66	7
	De tres a sis anys	52,66	18,88	11
	De sis a nou anys	46,62	8,95	4
	Nascuts a Catalunya	36,71	17,56	7
Semítica	Menys d'un any	13,14	8,53	6
	D'un a tres anys	34,42	20,67	17
	De tres a sis anys	40,55	23,00	24
	De sis a nou anys	52,25	15,33	24

	Nascuts a Catalunya	54,59	16,13	41
Indoïraniana	Menys d'un any	28,02	28,88	2
	D'un a tres anys	35,79	15,21	4
	De tres a sis anys	45,50	20,00	6
	Nascuts a Catalunya	71,82		1
Eslava	Menys d'un any	34,57	6,31	3
	D'un a tres anys	64,87	8,58	5
	De tres a sis anys	51,09	26,99	8
	De sis a nou anys	56,43	19,34	5
	Nascuts a Catalunya	8,38		1
Romànica	Menys d'un any	34,61	13,59	26
	D'un a tres anys	44,03	13,62	102
	De tres a sis anys	56,82	14,81	88
	De sis a nou anys	62,05	12,81	30
	Nascuts a Catalunya	50,34	23,45	12
Nigerocongolea	Menys d'un any	18,2		1
	D'un a tres anys	23,29	8,34	3
	De tres a sis anys	53,54		1
	De sis a nou anys	45,76	11,57	9
	Nascuts a Catalunya	47,05	17,66	37
Sinotibetana	Menys d'un any	18,2		1
	D'un a tres anys	26,20	17,81	5
	De tres a sis anys	45,58	23,68	4

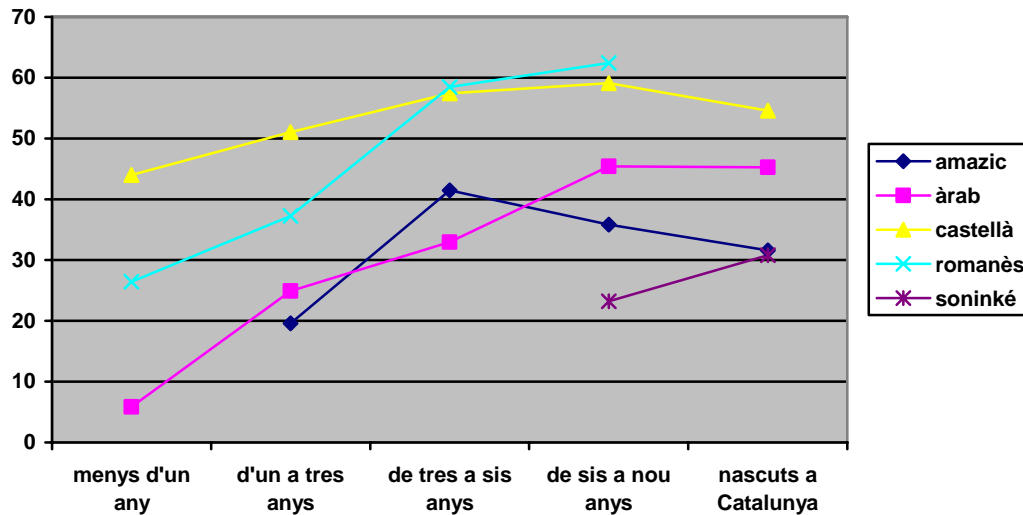
X: mitjana; σ : desviació típica; N: participants.

El test de Scheffe mostra diferències significatives únicament per PG1CAST entre l'alumnat amb una llengua romànica i l'alumnat amb una llengua berber ($p=0'000$), àrab ($p=0'000$), indoïraniana ($p=0'019$), nigerocongolea ($p=0'000$) i sinotibetana ($p=0'000$).

Els gràfics XVII i XVIII mostren respectivament l'evolució dels resultats en el coneixement escrit de castellà (PG1CAST) i de català (PG1CAT) de l'alumnat de parla amazic, àrab, castellà, romanès i soninké segons el seu temps d'estada a Catalunya.

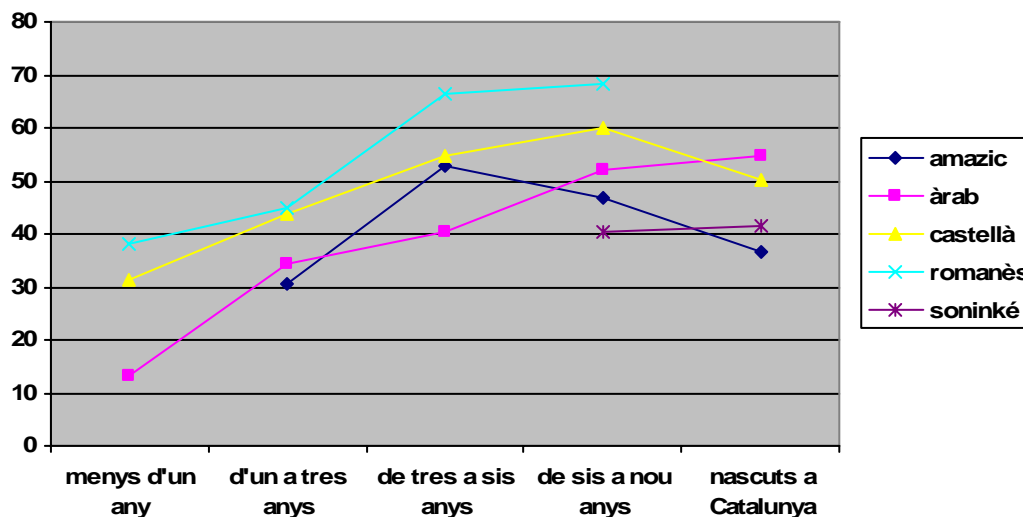
GRÀFICA XVII

Coneixement de castellà escrit, família lingüística i temps d'estada. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



GRÀFICA XVIII

Coneixement de català escrit, família lingüística i temps d'estada. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



Les dos gràfiques són molt semblants. Únicament cal destacar que la distància en els resultats de l'alumnat de llengua castellana i romanesa en PG1CAST respecte a la resta de l'alumnat és més gran que la distància en PG1CAT, i que inicialment l'alumnat

romanès en PG1CAST obté pitjors resultats que l'alumnat castellà però que posteriorment el sobrepassa.

El test de Scheffe mostra diferències significatives en PG1CAST entre l'alumnat romanès i l'alumnat amazic ($p=0'002$), àrab ($p=0'018$) i soninké ($p=0'000$) i entre l'alumnat castellà i l'alumnat amazic, àrab i soninké ($p=0'000$). I, pel que fa a PG1CAT, únicament hi ha diferències significatives entre l'alumnat romanès i l'alumnat amazic ($p=0'010$), àrab ($p=0'023$) i soninké ($p=0'004$).

Pel que fa als resultats, els gràfics mostren que l'alumnat romanès és el que obté els millors resultats tant en PG1CAST com PG1CAT i que, a més a més, quan aquest alumnat porta entre sis i nou anys a Catalunya quasi "atrapa" les puntuacions de l'alumnat d'origen nacional catalanoparlant a les dues variables ($X=62'40$ versus $X=63'44$ i $X=68'15$ versus $X=73'36$ respectivament per PG1CAST i PG1CAT)²⁷ i supera a l'alumnat d'origen nacional castellanoparlant ($X=62'40$ versus $X=57'90$ i $X=63'44$ versus $X=59'22$ respectivament per PG1CAST i PG1CAT).

L'alumnat de llengua castellana "atrapa" l'alumnat d'origen nacional castellanoparlant després de passar entre tres i sis anys de residència a Catalunya en PG1CAST ($X=57'41$ versus $X=57'90$) i el supera lleugerament en PG1CAT després de sis a nou anys d'estada ($X=60'10$ versus $X=59'22$).

La resta de l'alumnat - independentment del seu temps d'estada i inclosos els nascuts a Catalunya- queda lluny dels resultats dels seus companys d'origen nacional. Únicament, l'alumnat de llengua àrab que ha nascut a Catalunya s'apropa als resultats en PG1CAT de l'alumnat castellanoparlant d'origen nacional ($X=54'59$ versus $X=59'22$).

4.1.2. El coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat d'origen estranger, la seva llengua familiar i l'escolarització prèvia

La interacció de les dues variables es mostra significativa per PG1CAST ($F=1'860$; $p=0'004$) i PG1CAT ($F=1'593$; $p=0'024$), i la interacció de la variable "família

²⁷ Veure taula XXXIX de la pàgina 178.

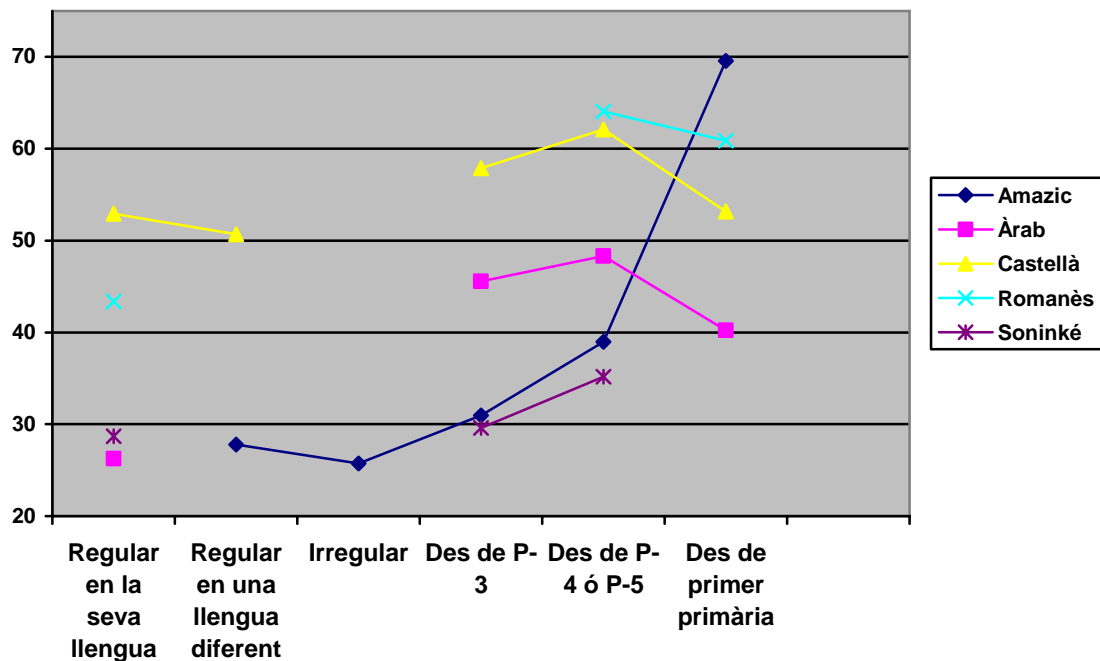
lingüística” i la variable “escolarització prèvia” també es mostra significativa per PG1CAST (F=1'796; p=0'023), si bé no ho és per PG1CAT (F=1'592; p=0'058). No obstant, si eliminen les famílies lingüístiques amb poc subjectes apareixen també diferències significatives en PG1CAT (F=1'679; p=0'043).

L'anàlisi de variància dels resultats en PG1CAST i PG1CAT de l'alumnat amazic, àrab, castellà, romanès i soninké mostra diferències significatives únicament en coneixement escrit de castellà {PG1CAST (F=1'923; p=0'023); PG1CAT (F=1'108; p=0'348)}.

Els gràfics XIX i XX mostren respectivament l'evolució del coneixement escrit de castellà (PG1CAST) i de català escrit (PG1CAT) de l'alumnat d'origen estranger de parla amazic, àrab, castellana, romanesa i soninké en relació a la seva escolarització prèvia.

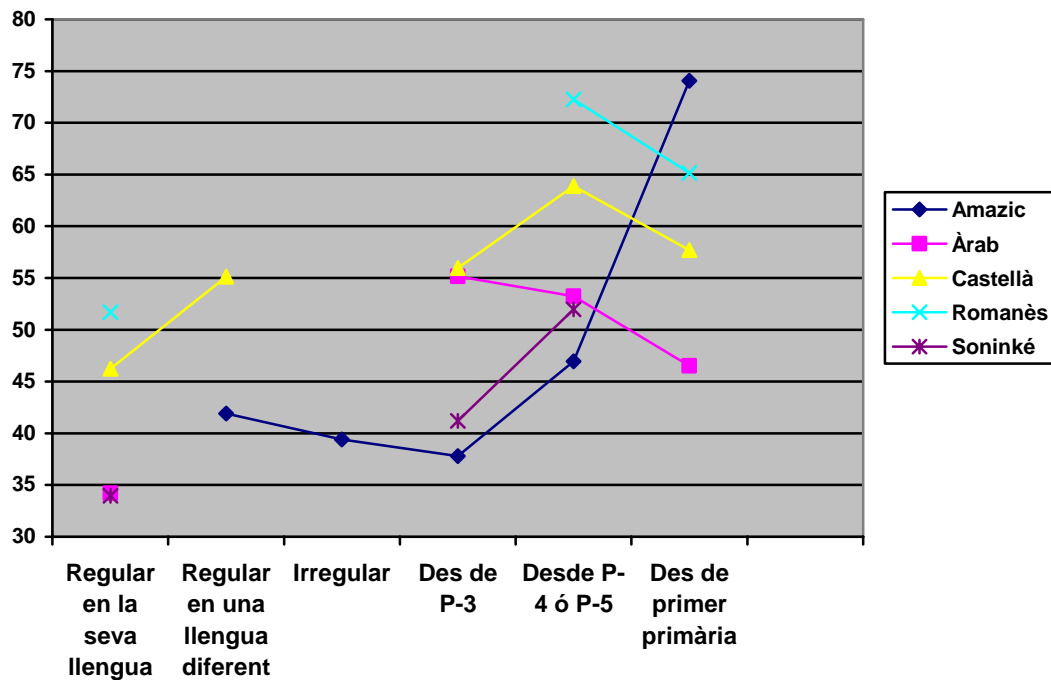
GRÀFICA XIX

Coneixement de castellà escrit, llengua inicial i escolarització prèvia. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



GRÀFICA XX

Coneixement de català escrit, llengua inicial i escolarització prèvia. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



Els dos gràfics són molt semblants i mostren que en tots els grups lingüístics, l'escolarització a Catalunya a l'educació infantil fa que l'alumnat obtingui millors resultats tant en PG1CAST com en PG1CAT, excepte pel grup de l'alumnat amazic el qual augmenta els seus resultats quan l'alumnat s'escolaritza a l'educació primària.

L'alumnat que s'incorpora tardanament, tot i haver estat escolaritzat prèviament de manera regular en la seva llengua, obté pitjors resultats tant en PG1CAST com PG1CAT en comparació amb l'alumnat escolaritzat a l'educació infantil.

4.1.3. El coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat d'origen estranger, la seva llengua familiar i l'assistència a l'aula d'acollida

L'anàlisi de variància de la interacció entre la llengua inicial de l'alumnat d'origen estranger i la seva assistència a l'aula d'acollida es mostra significativa per PG1CAST ($F=1'616$; $p=0'015$) i PG1CAT ($F=1'497$; $p=0'035$). No obstant, la interacció amb la variable "família lingüística" –utilitzant únicament les vuit categories amb més de 10

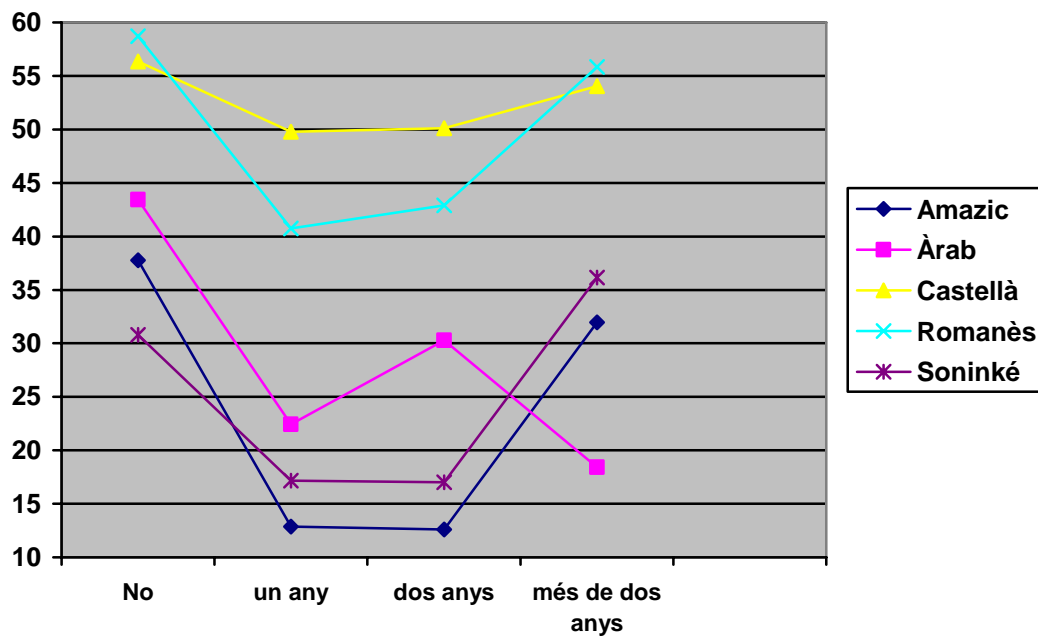
alumnes- no es mostra significativa ni per PG1CAST ($F=1'223$; $p=0'233$), ni per PG1CAT ($F=1'128$; $p=0'318$).

La consideració de les cinc llengües més parlades mostra diferències significatives en la interacció per PG1CAST ($F=1'815$; $p=0'044$). Pel que fa a PG1CAT no apareixen diferències significatives ($F=0'999$; $p=0'449$).

Els gràfics XXI i XXII presenten l'evolució del coneixement de castellà i català escrit (PG1CAST i PG1CAT) amb l'alumnat de les cinc llengües més parlades d'acord amb la seva assistència a l'aula d'acollida.

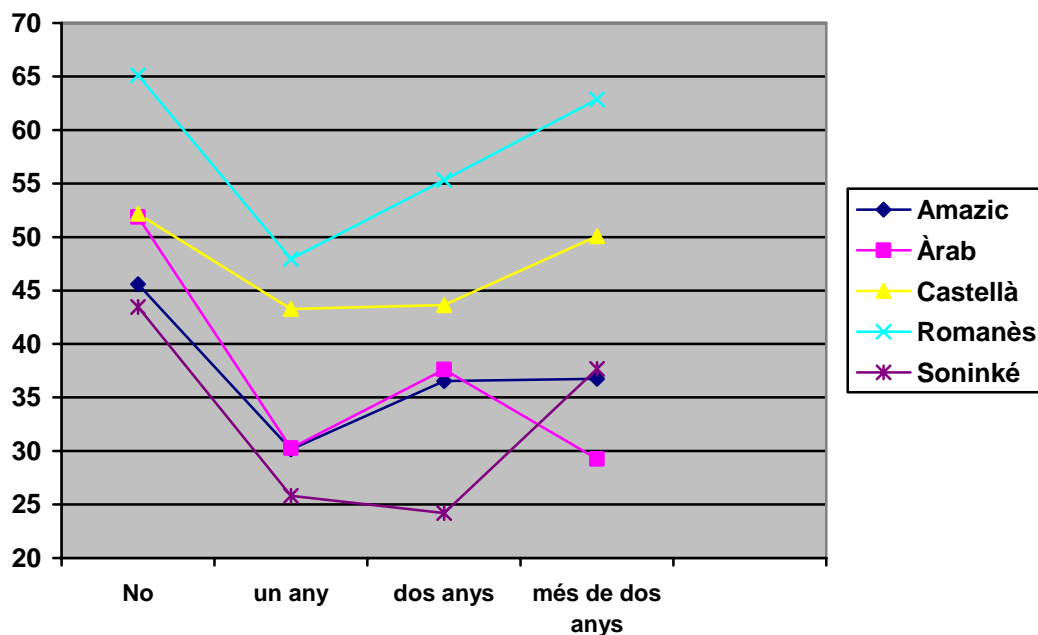
GRÀFICA XXI

Coneixement de castellà escrit, llengua inicial i assistència a l'aula d'acollida. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



GRÀFICA XXII

Coneixement de català escrit, llengua inicial i assistència a l'aula d'acollida. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



Els dos gràfics són relativament semblants i es diferencien únicament respecte el PG1CAST, on apareix una zona de “meseta” en els resultats de l'alumnat que ha estat un o dos anys a l'aula d'acollida (excepte per l'alumnat àrab), mentre que, en el cas de PG1CAT, aquesta zona desapareix entre l'alumnat amazic i romanès, els quals augmenten els seus resultats quan passen d'estar d'un a dos anys a l'aula d'acollida, la qual cosa és lògica si pensem que a l'aula d'acollida es treballa la llengua de l'escola.

Els resultats de l'alumnat àrab difereixen dels de la resta d'alumnat. Així, el seu coneixement tant de castellà com de català escrit augmenta al passar d'estar un any o dos a l'aula d'acollida, però pateix un important descens quan l'alumnat porta més de dos anys a l'aula d'acollida.

4.1.4. El coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat, la seva llengua familiar i el context sociolingüístic del centre escolar

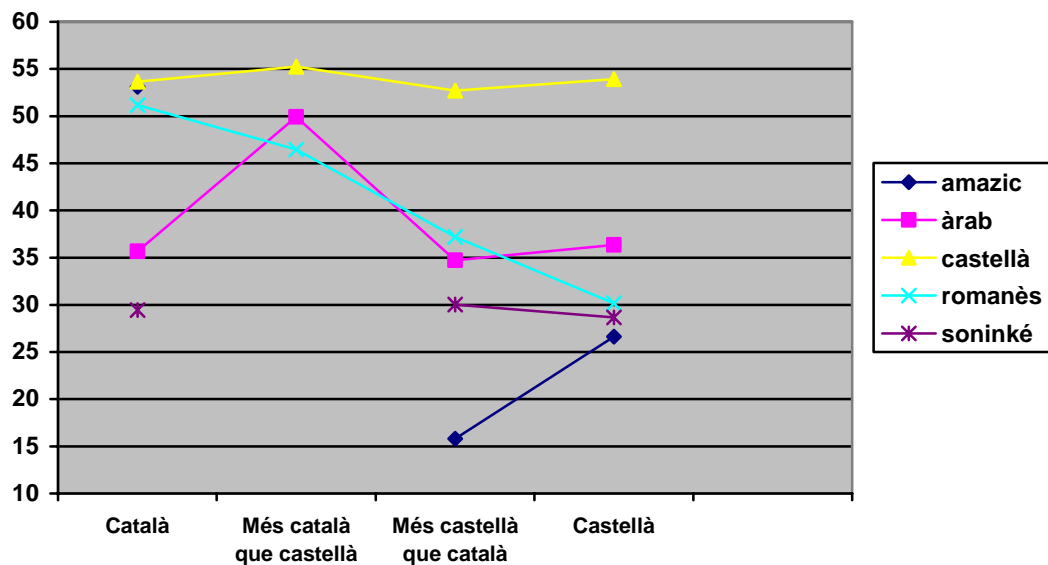
L'anàlisi de variància mostra diferències significatives a la interacció per PG1CAST tant per l'alumnat d'origen estranger ($F=1'570$; $p=0'021$) com per l'alumnat d'origen nacional ($F=2'127$; $p=0'049$). La incorporació de la variable “família lingüística” fa

desaparèixer aquesta significació ($F=1'608$; $p=0'063$), però torna a aparèixer quan considerem les cinc llengües més parlades ($F=2'516$; $p=0'005$).

Pel que fa a PG1CAT no hi ha diferències significatives en cap cas. Així per la llengua inicial de l'alumnat d'origen estranger, $F=1'102$ i $p=0'319$ i, per l'alumnat d'origen nacional, $F=1'610$ i $p=0'142$. Per la variable "família lingüística", $F=1'218$ i $p=0'249$ i, per les cinc llengües més parlades, $F=1'218$ i $p=0'272$.

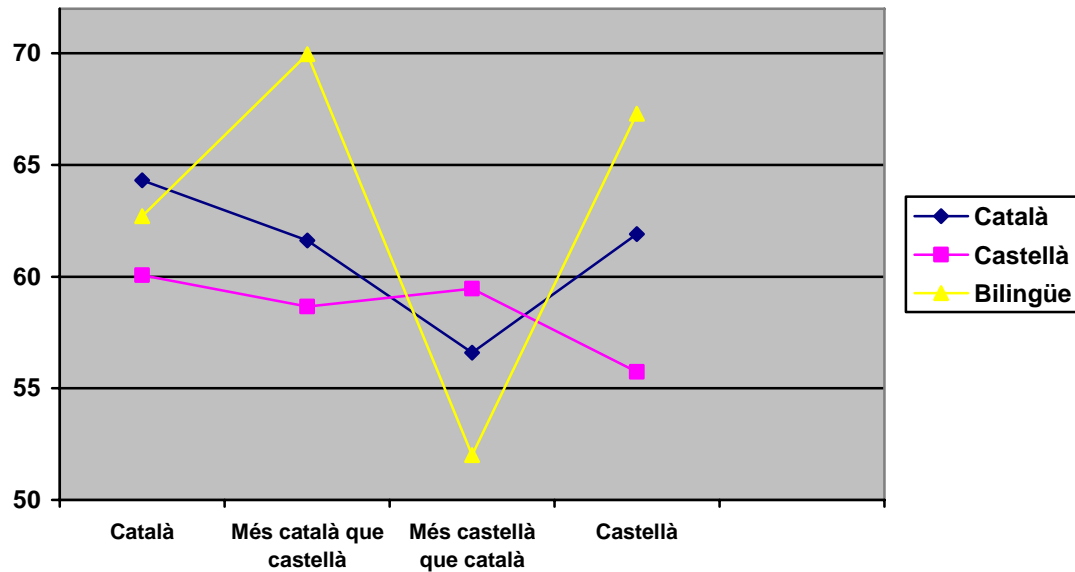
Els gràfics XXIII i XXIV mostren respectivament l'evolució dels resultats en PG1CAST en funció del context sociolingüístic de l'escola i la llengua inicial de l'alumnat d'origen estranger i d'origen nacional.

GRÀFICA XXIII
Coneixement de castellà escrit, llengua inicial i context sociolingüístic. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



GRÀFICA XXIV

Coneixement de castellà escrit, llengua inicial i context sociolingüístic. Alumnat d'origen nacional. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

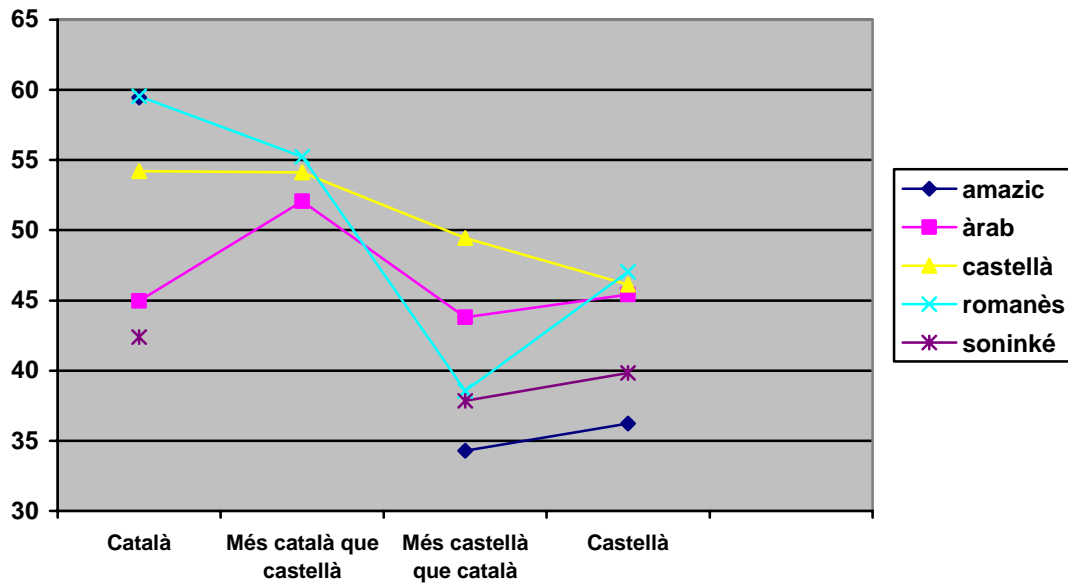


L'alumnat d'origen estranger i nacional de parla castellana i l'alumnat de parla soninké mantenen (especialment l'alumnat llatinoamericà) una certa continuïtat en els resultats de PG1CAST al llarg dels diferents contextos sociolingüístics. En canvi l'alumnat romanès i, en part també, l'alumnat catalanoparlant, disminueixen els seus resultats a mesura que augmenta la presència del castellà en el context social. Els perfils de l'alumnat àrab i bilingüe català-castellà són molt semblants i no responen a cap pauta fixa. Finalment, l'alumnat amazic disminueix els seus resultats quan el context sociolingüístic és més castellà.

Els gràfics XXV i XXVI mostren la mateixa evolució pels resultats de PG1CAT.

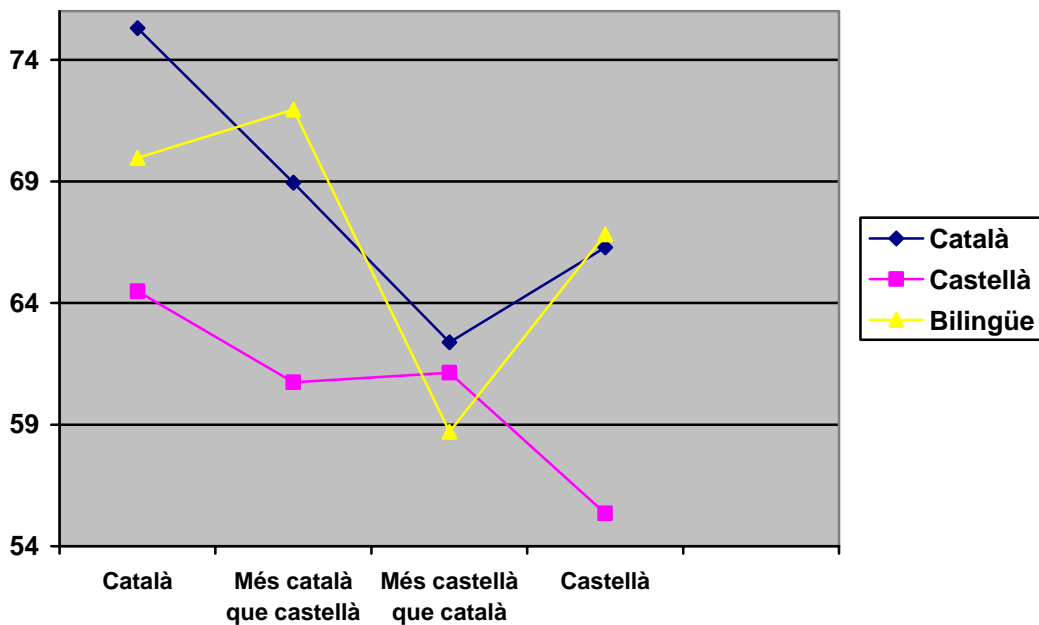
GRÀFICA XXV

Coneixement de català escrit, llengua inicial i context sociolingüístic. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



GRÀFICA XXVI

Coneixement de català escrit, llengua inicial i context sociolingüístic. Alumnat d'origen nacional. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



Els perfils dels gràfics corresponents a PG1CAT són bastant diferents dels perfils en castellà escrit. Així, de manera general, tant l'alumnat d'origen estranger com d'origen nacional, independentment de la seva llengua familiar, disminueix els seus resultats a mesura que augmenta la presència social de la llengua castellana. No obstant, hi ha un

cert repunt en els resultats de l'alumnat catalanoparlant i bilingüe, semblant al que es produeix en relació al PG1CAST, al passar d'un context on predomina el castellà a un context en el que quasi únicament està present el castellà. Aquest comportament també s'observa entre l'alumnat amazic i àrab.

Finalment, hem d'assenyalar que els perfils de l'alumnat d'origen nacional i de l'alumnat àrab i amazic són molt semblants pel PG1CAST i PG1CAT, la qual cosa apunta una estreta relació entre el coneixement escrit que tenen de català i castellà.

4.1.5. El coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat, la seva llengua familiar i el percentatge d'alumnat estranger a l'aula

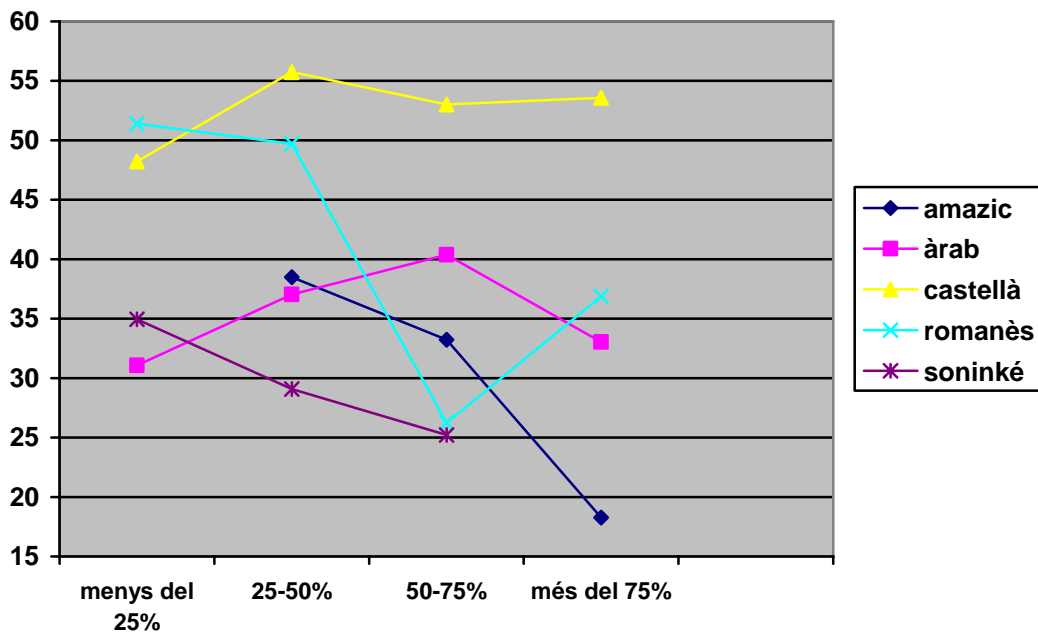
L'anàlisi de variància mostra diferències significatives a la interacció per PG1CAST tant per l'alumnat d'origen estranger ($F=1'456$; $p=0'041$) com per l'alumnat d'origen nacional ($F=2'189$; $p=0'042$). La incorporació de la variable "família lingüística" fa desaparèixer aquesta significació ($F=1'522$; $p=0'069$), però torna a aparèixer quan considerem les cinc llengües més parlades ($F=2'136$; $p=0'014$).

Respecte el PG1CAT no hi ha diferències significatives en cap de les categories respecte el CONCE. Així per la llengua inicial de l'alumnat d'origen estranger, $F=1'197$ i $p=0'199$ i, per l'alumnat d'origen nacional, $F=1'879$ i $p=0'082$. Per la variable "família lingüística", $F=1'381$ i $p=0'126$ i, per les cinc llengües més parlades, $F=1'425$ i $p=0'151$.

Els gràfics XXVII i XXVIII mostren respectivament l'evolució dels resultats en PG1CAST, el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula i la llengua inicial de l'alumnat d'origen estranger i d'origen nacional.

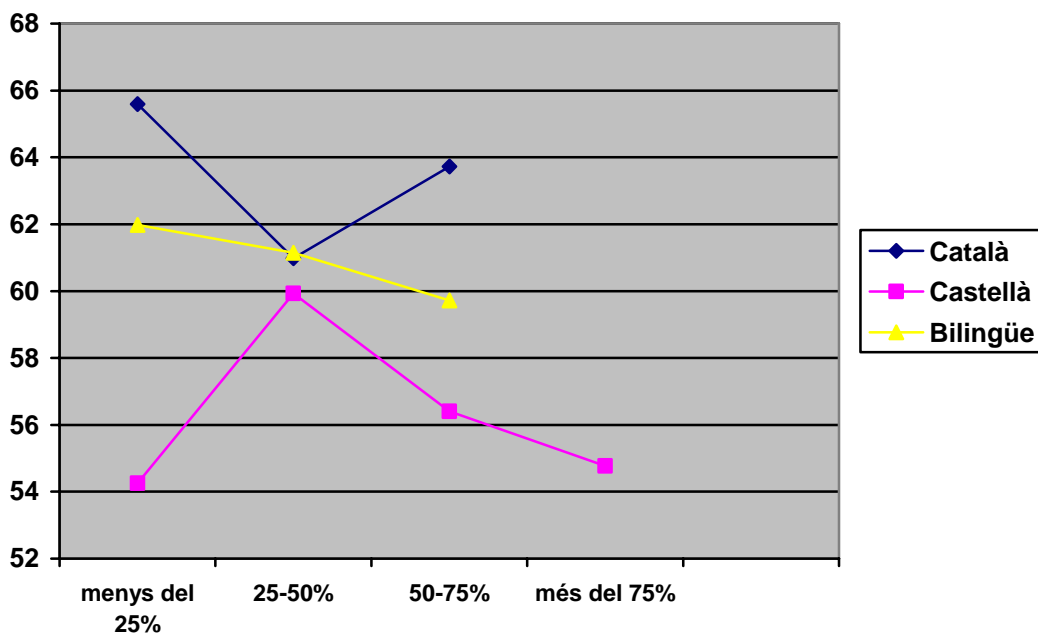
GRÀFICA XXVII

Coneixement de castellà escrit, llengua inicial i percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



GRÀFICA XXVIII

Coneixement de castellà escrit, llengua inicial i percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula. Alumnat d'origen nacional. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



L'alumnat castellanoparlant d'origen estranger manté una pauta semblant en els seus resultats de coneixement de castellà escrit independentment del percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula. En canvi, la resta de l'alumnat d'origen estranger, amb

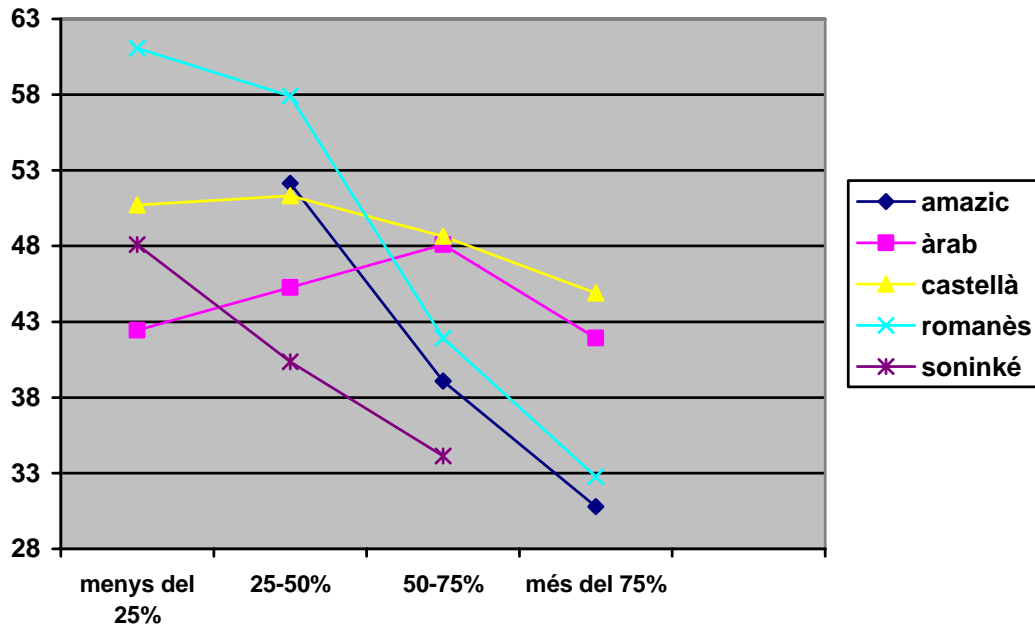
importants matisacions respecte a l'alumnat àrab, empitjora els seus resultats a mesura que augmenta la proporció d'estrangers a l'aula.

Respecte l'alumnat d'origen nacional, s'observa que l'alumnat bilingüe i castellanoparlant obté pitjors resultats a mesura que augmenta el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula i l'alumnat catalanoparlant no ofereix cap pauta definida.

Les gràfiques XXIX i XXX mostren la mateixa evolució pels resultats de PGICAT.

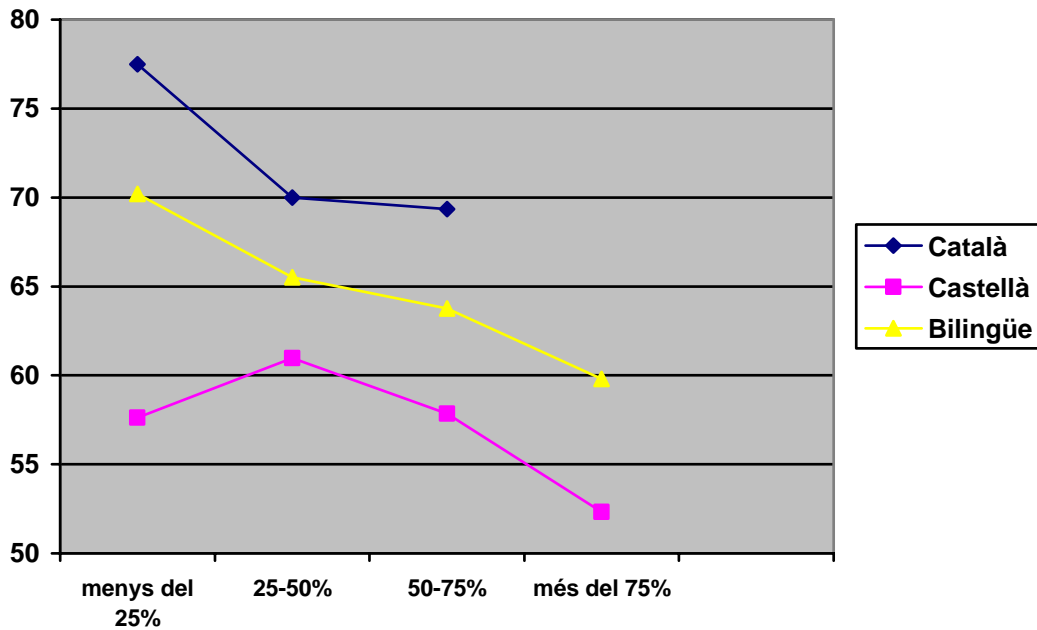
GRÀFICA XXIX

Coneixement de català escrit, llengua inicial i percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



GRÀFICA XXX

Coneixement de català escrit, llengua inicial i percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula. Alumnat d'origen nacional. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



Pel que fa al coneixement de català escrit, l'alumnat d'origen estranger i nacional, de manera general, es comporta d'una forma semblant: disminueixen els seus resultats a mesura que augmenta el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula.

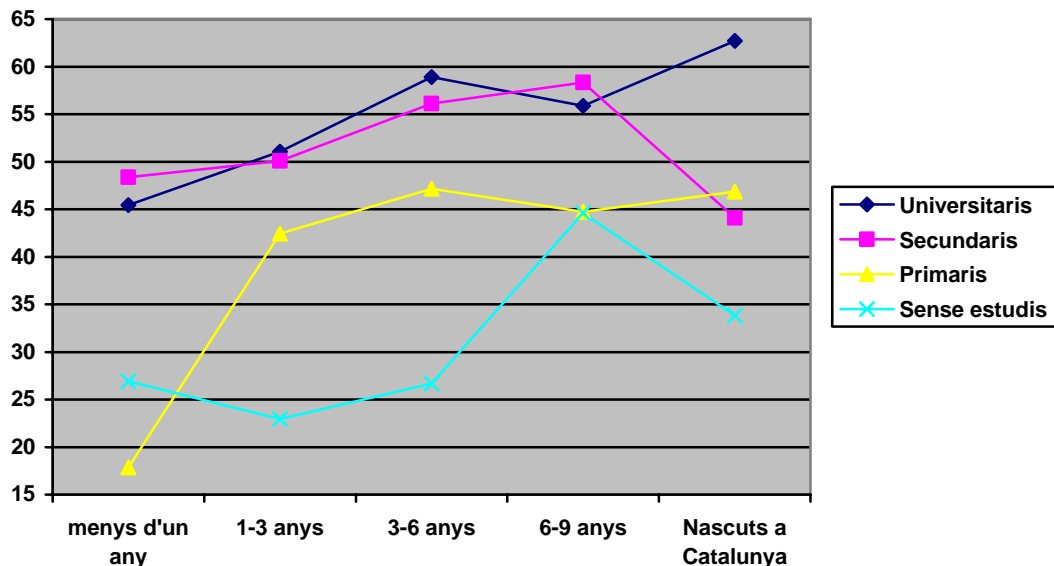
L'alumnat àrab es comporta d'una manera diferent, el qual mostra el mateix perfil que en els resultats en PG1CAST obtinguts per aquest alumnat.

4.2. El coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat d'origen estranger, el seu temps d'estada a Catalunya i la interacció amb diferents variables

Ja hem assenyalat a l'apartat 4.1.1. com el temps d'estada a Catalunya de l'alumnat d'origen estranger modifica les prediccions de la seva llengua familiar respecte als resultats de coneixement de castellà i català escrit. En aquest apartat mostrem com la variable "temps d'estada" modifica les prediccions d'altres variables, especialment la variable "país d'origen".

La interacció entre les variables “temps d'estada” i “nivell educatiu de la mare” és significativa només per PG1CAST ($F=2'000$; $p=0'023$). El gràfic XXXI mostra la seva evolució.

GRÀFICA XXXI
Coneixement de castellà escrit, temps d'estada i nivell educatiu de la mare. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



Mentre que el perfil dels resultats en PG1CAST de l'alumnat d'origen estranger amb mares amb titulació universitària i primària és coherent, el perfil dels mateixos resultats de l'alumnat amb mares amb estudis secundaris o sense estudis és diferent. Així, en els dos casos s'observa una disminució dels resultats per part de l'alumnat nascut a Catalunya. A més a més, els perfils dels resultats en PG1CAST de l'alumnat d'origen estranger amb mares amb estudis primaris o sense estudis sembla que estiguin en mirall.

4.2.1. El coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat estranger, el seu temps d'estada a Catalunya i el país d'origen

L'anàlisi de variància de la interacció de les variables “temps d'estada i “país d'origen” es mostra significatiu per PG1CAST ($F=1'650$; $p=0'003$) i PG1CAT ($F=1'526$; $p=0'011$). La utilització de la variable “continent” manté les significacions {PG1CAST ($F=2'362$; $p=0'003$); PG1CAT $F=2'114$; $p=0'008$ }.

Les taules LIX i LX mostren respectivament els resultats de coneixement escrit de castellà (PG1CAST) i català (PG1CAT) segons el continent de procedència de l'alumnat d'origen estranger i el seu temps d'estada a Catalunya.

TAULA LIX

Coneixement de castellà escrit, temps d'estada i continent de procedència. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	- d'un any		1-3 anys		3-6 anys		6-9 anys		Nascuts	
	X	∂	X	∂	X	∂	X	∂	X	∂
Unió Europea i Europa Occidental	37,41	23,03	35,25	14,04	57,19	11,34	55,33	14,63	50,49	20,05
Europa de l'Est	27,66	4,17	55,29	14,43	56,25	16,40	50,65	19,24	14,32	
Àsia i Orient Mitjà	17,95	12,38	28,16	11,09	36,71	13,70			59,21	5,42
Amèrica Central i del Sud	44,00	14,91	50,75	14,60	57,84	13,10	59,48	13,19	55,38	22,58
Àfrica	4,65	5,81	23,71	15,91	36,34	22,73	41,03	13,98	40,74	16,32

X: mitjana; ∂ : desviació típica.

TAULA LX

Coneixement de català escrit, temps d'estada i continent de procedència. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	- d'un any		1-3 anys		3-6 anys		6-9 anys		Nascuts	
	X	∂	X	∂	X	∂	X	∂	X	∂
Unió Europea i Europa Occidental	42,11	10,88	42,64	13,01	64,74	10,65	62,36	13,84	54,45	27,20
Europa de l'Est	34,57	6,31	63,61	8,27	57,03	28,92	58,52	21,67	8,38	
Àsia i Orient Mitjà	24,75	21,19	32,92	14,90	46,04	19,96			62,57	8,03
Amèrica Central i del Sud	31,27	13,59	43,59	13,63	55,36	15,14	61,07	12,42	50,36	21,40
Àfrica	13,33	7,23	33,88	19,42	44,47	21,55	50,06	13,99	50,06	17,58

X: mitjana; ∂ : desviació típica.

Les dades de PG1CAST i de PG1CAT no sempre mostren un increment progressiu a mesura que augmenta el temps d'estada a Catalunya. Així, tan l'alumnat de la Unió Europea com el de l'Europa de l'Est arriben a les puntuacions màximes en PG1CAST quan porten entre tres i sis anys a Catalunya i, en relació amb el PG1CAT, passa el mateix amb l'alumnat de la Unió Europea.

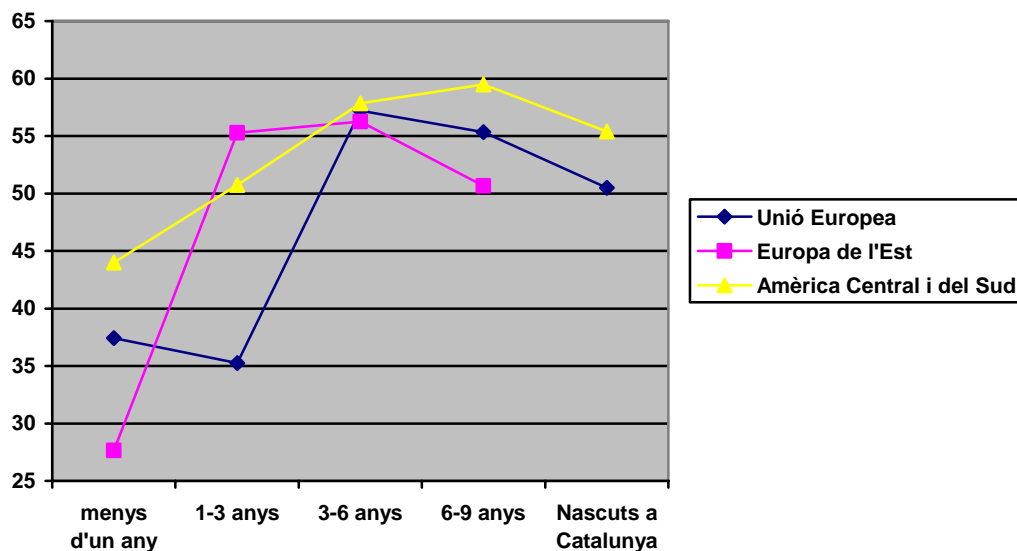
Pel que fa a l'alumnat llatinoamericà a la prova escrita de català, l'alumnat que ha nascut a Catalunya obté pitjors resultats que l'alumnat que porta més de 3 anys d'estada.

D'altra banda, l'alumnat asiàtic i africà augmenten els seus resultats en les dues llengües a mesura que avança el temps d'estada a Catalunya.

Els gràfics LIX i LX mostren aquesta evolució pels tres continents citats en primer lloc en PG1CAST i PG1CAT respectivament.

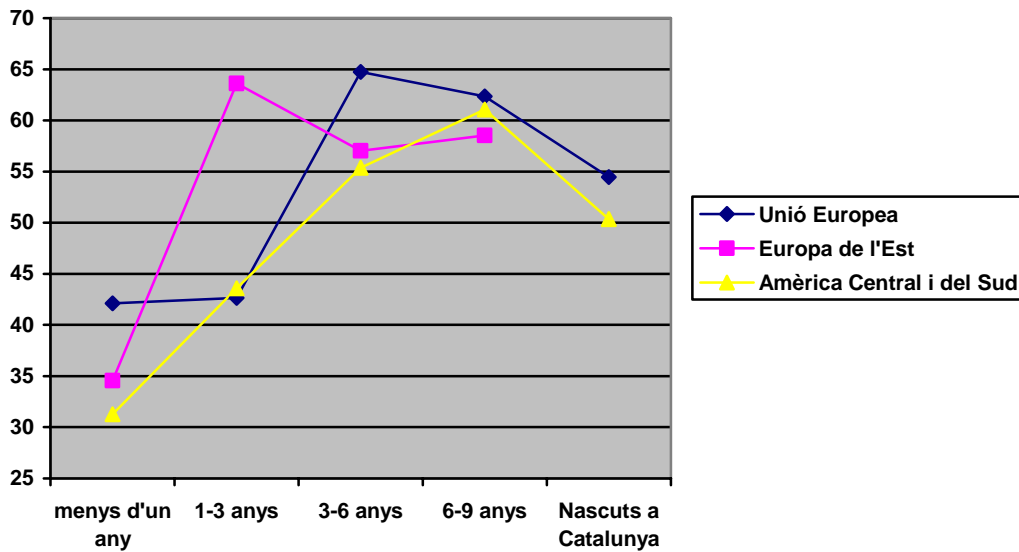
GRÀFICA LIX

Coneixement de castellà escrit, temps d'estada i continent de procedència. Alumnat d'origen estranger de la Unió Europea, l'Europa de l'Est i d'Amèrica Central i del Sud. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



GRÀFICA LX

Coneixement de català escrit, temps d'estada i continent de procedència. Alumnat d'origen estranger de la Unió Europea, l'Europa de l'Est i d'Amèrica Central i del Sud. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



Els dos perfils són molt semblants i s'observa com el temps d'estada no opera positivament ni pel que fa al coneixement escrit de castellà ni pel de català, sinó que a partir d'un màxim fa disminuir els resultats.

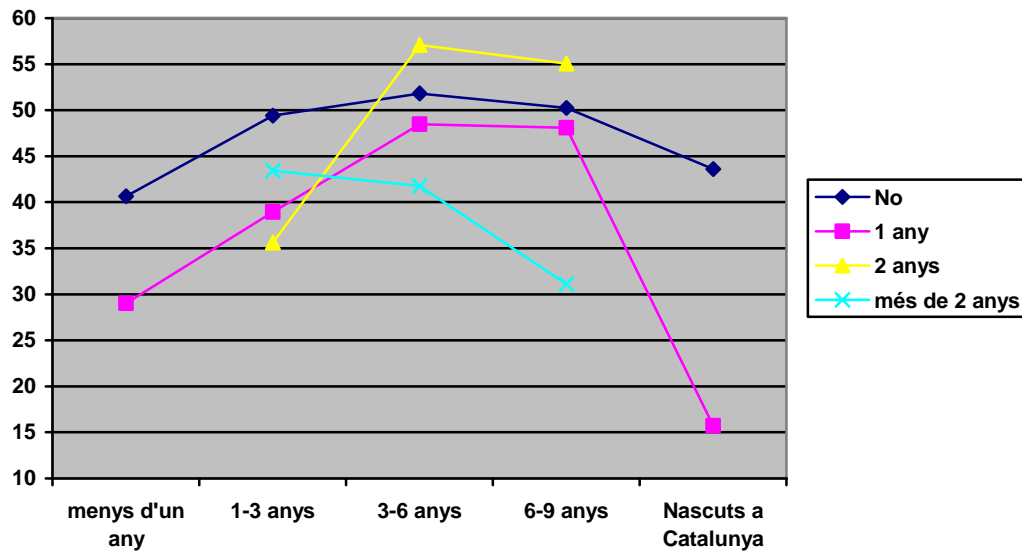
4.2.2. El coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat estranger, el seu temps d'estada a Catalunya i l'assistència a l'aula d'acollida

L'anàlisi de variància de la interacció entre les variables "temps d'estada" i "assistència a l'aula d'acollida" es mostra significativa per PG1CAT ($F=2'071$; $p=0'021$). Els valors corresponents a PG1CAST són, $F=1'3151$ i $p=0'193$.

Els gràfics LXI i LXII presenten l'evolució respectivament pel coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat d'origen estranger d'acord amb el seu temps d'estada a Catalunya i el temps d'assistència a l'aula d'acollida.

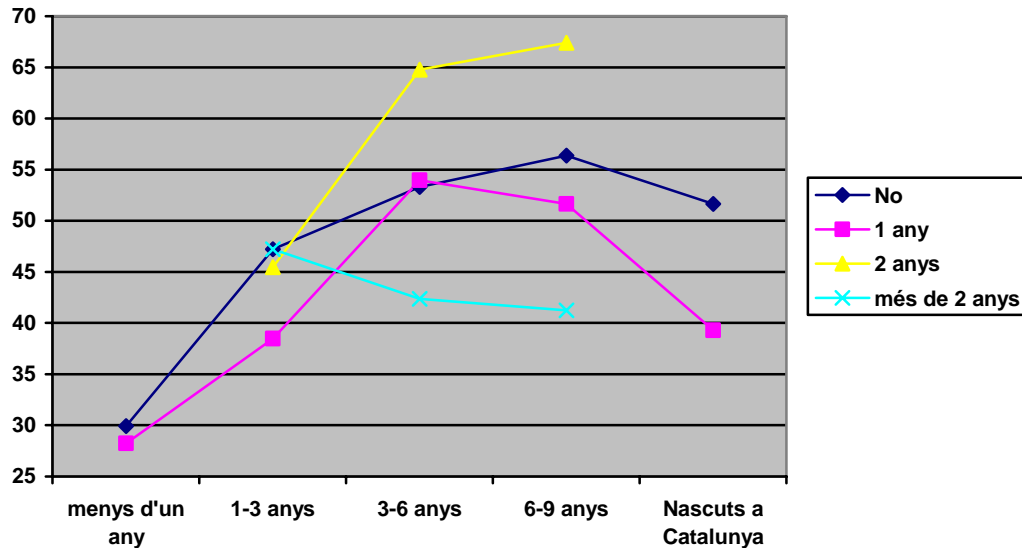
GRÀFICA LXI

Coneixement de castellà escrit, temps d'estada i assistència a l'aula d'acollida. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



GRÀFICA LXII

Coneixement de català escrit, temps d'estada i assistència a l'aula d'acollida. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



Els dos gràfics s'assemblen i mostren que l'alumnat d'origen estranger que ha passat més temps a les aules d'acollida, a mesura que avança la seva estada a Catalunya, disminueix els seus resultats tant en coneixement de castellà escrit com de català escrit.

Aquest fenomen es dona també a la resta de l'alumnat d'origen estranger respecte el PG1CAST quan passa dels nou anys de residència a la categoria dels nascuts a

Catalunya i es repeteix amb el PG1CAT amb l'alumnat que no ha assistit a l'aula d'acollida o que hi ha passat únicament un any.

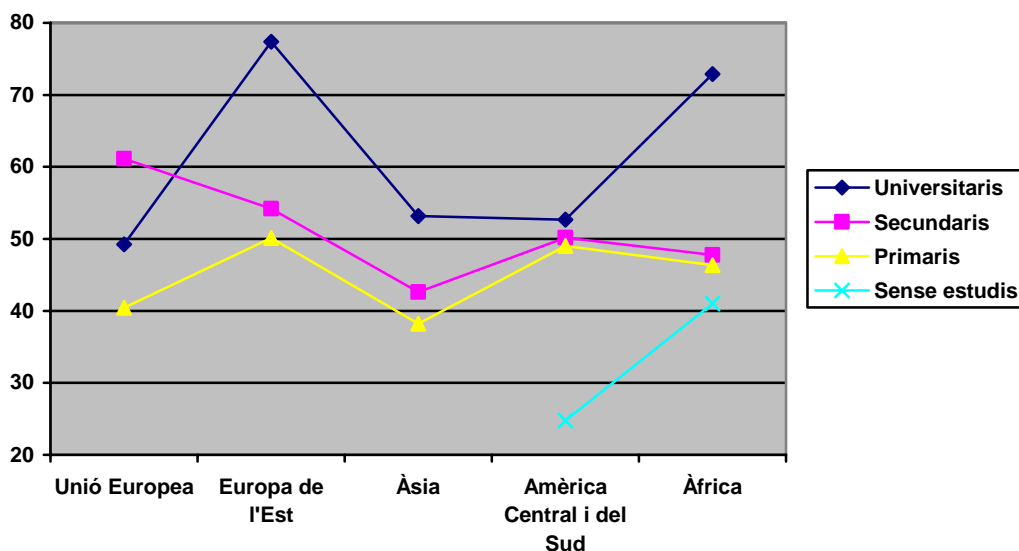
4.3. El coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat d'origen estranger, el seu país de procedència i la interacció amb diferents variables

Les variables "país d'origen" i "continent" es mostren significatives en la interacció amb altres variables com ja hem vist anteriorment. En aquest apartat mostren l'evolució dels resultats en coneixement escrit de castellà i de català escrit de l'alumnat d'origen estranger d'acord amb aquestes interaccions.

En primer lloc, la interacció entre les variables "continent" i "nivell educatiu de la mare" es mostra significativa per PG1CAT ($F=2'777$; $p=0'014$). Els valors de PG1CAST són, $F=1'456$ i $p=0'154$. La gràfica LXIII mostra l'evolució del coneixement escrit de l'alumnat d'origen estranger d'acord amb el seu continent de procedència i el nivell educatiu de la mare.

GRÀFICA LXIII

Coneixement de català escrit, continent de procedència i nivell educatiu de la mare. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



La variable "continent" modifica les prediccions de la variable "nivell educatiu de la mare" únicament en relació a la Unió Europea en la qual l'alumnat d'origen estranger amb mares amb estudis secundaris obté millors resultats que l'alumnat amb mares amb

estudis universitaris. A més a més, l'alumnat africà amb mares sense estudis obté millors resultats en català escrit que l'alumnat hispà amb mares sense estudis.

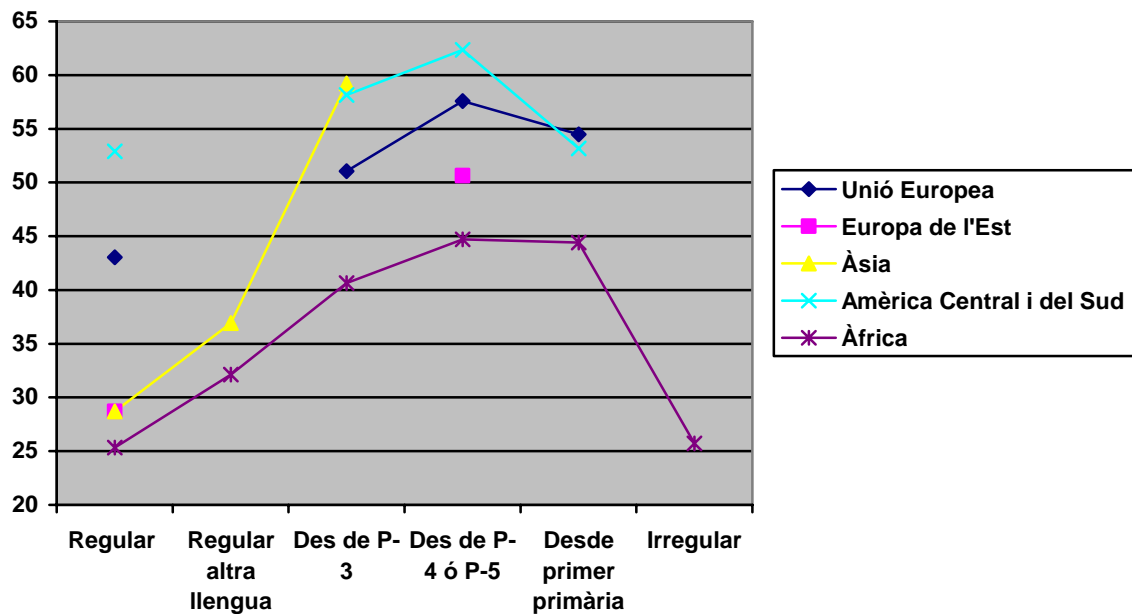
4.3.1. El coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat d'origen estranger, el seu país de procedència i l'escolarització prèvia

L'anàlisi de variància de la interacció entre les variables "país d'origen" i "escolarització prèvia" es mostra significativa per PG1CAST ($F=1'558$; $p=0'015$). Els valors de PG1CAT són, $F=1'331$ i $p=0'083$. La interacció amb la variable "continent" també es mostra significativa per PG1CAST ($F=1'805$; $p=0'040$) i no ho fa per PG1CAT ($F=1'414$; $p=0'148$).

Els gràfics LXIV i LXV mostren l'evolució dels resultats de l'alumnat d'origen estranger en coneixement escrit de castellà i català respectivament segons el seu continent de procedència i l'escolarització prèvia.

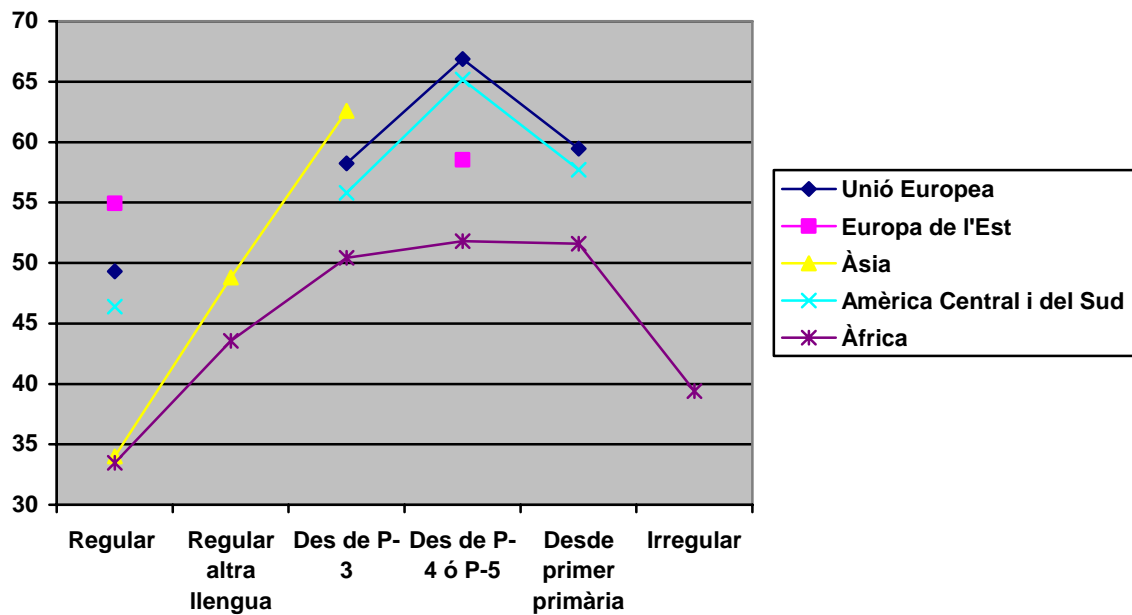
GRÀFICA LXIV

Coneixement de castellà escrit, continent de procedència i escolarització prèvia.
Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



GRÀFICA LXV

Coneixement de català escrit, continent de procedència i escolarització prèvia. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



Els dos gràfics s'assemblen i mostren de manera general que l'alumnat d'origen estranger escolaritzat bé a l'educació infantil, bé al començament de l'educació primària -independentment del seu continent de procedència- obté millors resultats en coneixement de castellà i català escrit que l'alumnat que ha tingut una escolarització regular en es seu països d'origen.

També cal destacar que l'alumnat asiàtic escolaritzat des del començament del parvulari obté tant en PG1CAST com PG1CAT uns resultats semblants a les puntuacions més altes a les que arriba l'alumnat de la Unió Europea i el llatinoamericà. No obstant, hi ha pocs subjectes en aquesta categoria.

4.3.2. El coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat d'origen estranger, el seu país de procedència i l'assistència a l'aula d'acollida

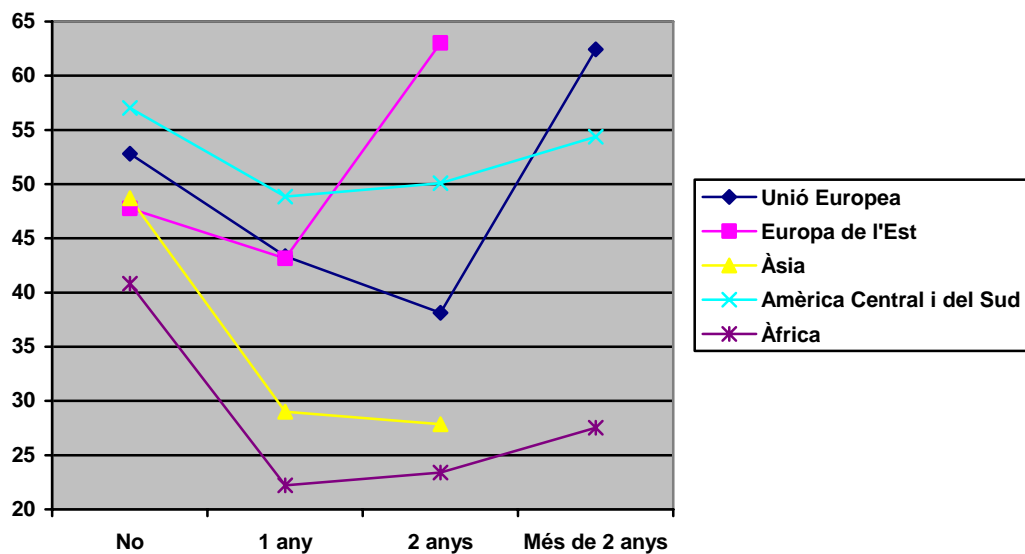
L'anàlisi de variància de la interacció entre "país d'origen" i "assistència a l'aula d'acollida" mostra que hi ha diferències significatives per PG1CAST ($F=1'675$; $p=0'004$) i PG1CAT ($F=1'667$; $p=0'004$). La incorporació de la variable "continent"

limita les diferències significatives a PG1CAST ($F=1'975$; $p=0'025$). Els valors de PG1CAT són, $F=1'517$ i $p=0'114$.

Els gràfics LXVI i LXVII mostren l'evolució dels resultats de l'alumnat d'origen estranger en coneixement escrit de castellà (PG1CAST) i català (PG1CAT) en funció del continent de procedència i l'assistència a l'aula d'acollida.

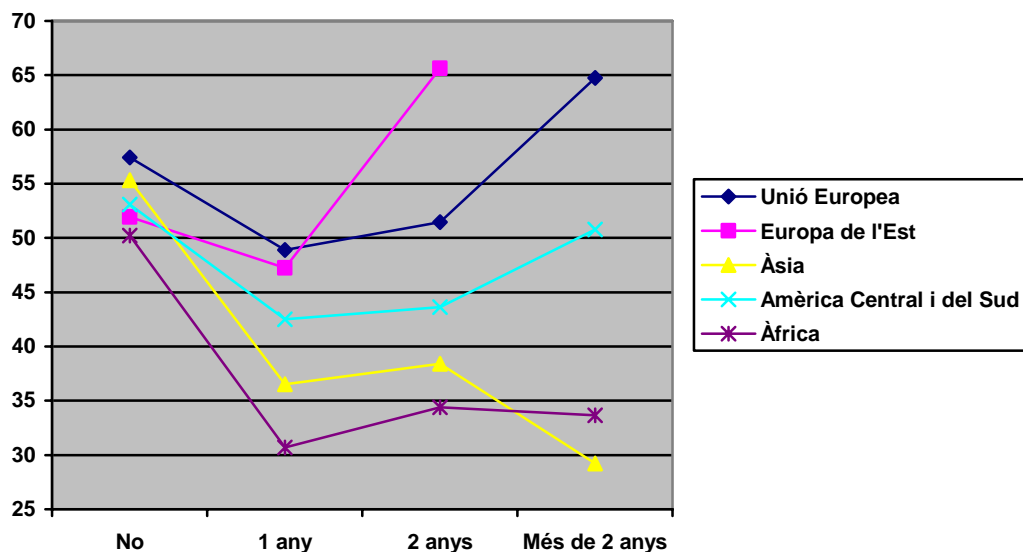
GRÀFICA LXVI

Coneixement de castellà escrit, continent de procedència i assistència a l'aula d'acollida. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



GRÀFICA LXVII

Coneixement de català escrit, continent de procedència i assistència a l'aula d'acollida. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



L'alumnat africà i asiàtic i, en menor mesura, l'alumnat llatinoamericà, no sembla que aprofitin les qualitats de l'aula d'acollida en comparació amb l'alumnat que no hi ha assistit. En canvi, l'alumnat de la Unió Europea i de l'Europa de l'Est obtenen millors resultats tant en PG1CAST com PG1CAT quan han assistit a l'aula d'acollida més de dos anys en comparació amb el mateix alumnat que no ha assistit a l'aula d'acollida.

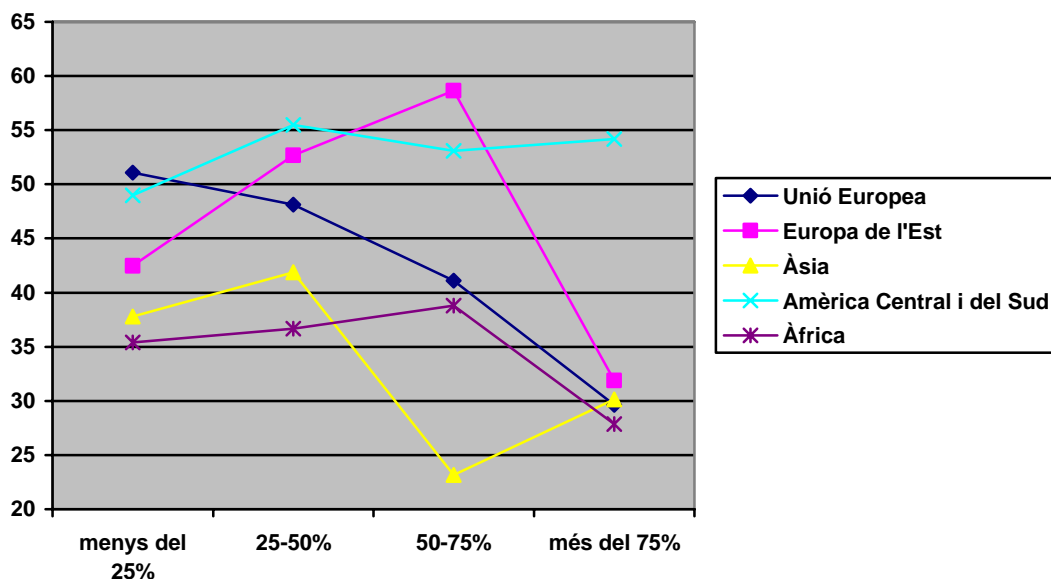
4.3.3. El coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat d'origen estranger, el seu país de procedència i el percentatge d'alumnat estranger a l'aula

La interacció entre les variables "país d'origen" i "percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula" es mostra significativa únicament per PG1CAT {PG1CAST (F=1'358; p=0'055); PG1CAT (F=1'465; p=0'023)}. La incorporació de la variable "continent" amplifica la significació a les dues variables sobre coneixement lingüístic escrit {PG1CAST (F=1'863; p=0'037); PG1CAT (F=1'845; p=0'039)}.

Els gràfics LXVIII i LXIX presenten l'evolució del coneixement escrit de castellà i català respectivament de l'alumnat estranger d'acord amb el seu continent de procedència i el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula.

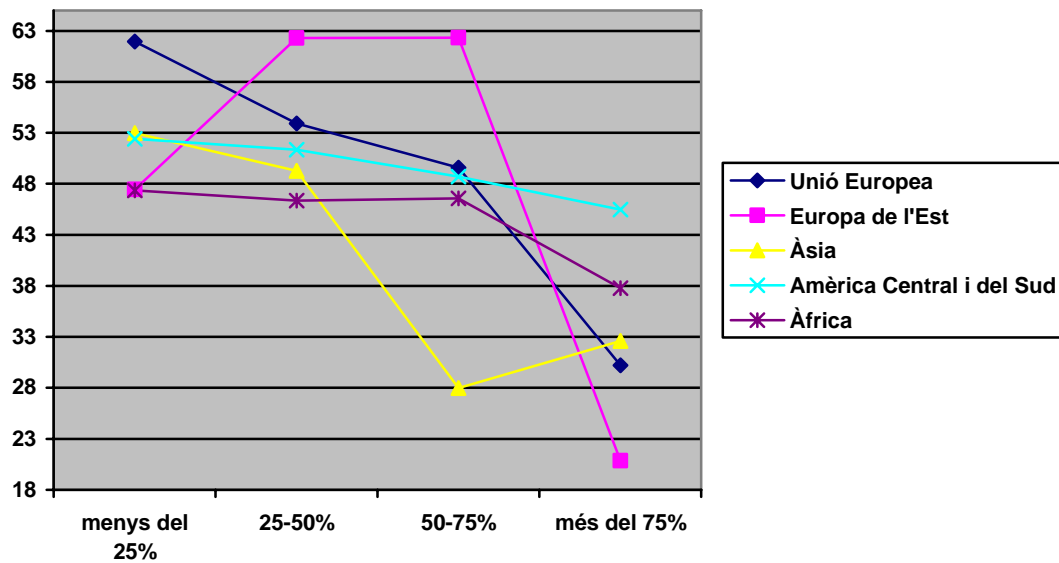
GRÀFICA LXVIII

Coneixement de castellà escrit, continent de procedència i percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



GRÀFICA LXIX

Coneixement de català escrit, continent de procedència i percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



L'alumnat d'Amèrica Central i del Sud és l'únic que no disminueix els seus resultats en coneixement escrit de castellà (PG1CAST) a mesura que s'incrementa el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula i en canvi, experimenta un lleu descens en coneixement escrit de català (PG1CAT) a mesura que avança el percentatge d'alumnat estranger a l'aula.

L'alumnat africà manté els mateixos resultats en PG1CAST i PG1CAT a mesura que s'incrementa el percentatge d'alumnat estranger a l'aula, excepte quan el percentatge supera el 75%, moment en el qual experimenta un descens brusc en els seus resultats tant en PG1CAST com PG1CAT.

L'alumnat de la Unió Europea i, en certa mesura, l'alumnat asiàtic, mostra un clar descens en els seus resultats tant en PG1CAST com en PG1CAT a mesura que s'incrementa el percentatge d'alumnat estranger a l'aula. L'alumnat asiàtic, a diferència de l'alumnat de la Unió Europea, incrementa els seus resultats escrits en les dues llengües quan passa d'aules entre el 50% i 75% d'alumnat d'origen estranger a aules on hi ha més del 75% d'alumnat d'origen estranger.

Finalment, l'alumnat dels països de l'est pateix un descens brusc dels seus resultats quan el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula supera el 75%. No obstant, els

seus resultats milloren quan el percentatge d'alumnat estranger a l'aula s'incrementa des de menys del 25% fins a percentatges entre el 50% i el 75%.

4.4. El coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat d'origen estranger, l'assistència a l'aula d'acollida i la interacció amb diferents variables.

L'assistència a l'aula d'acollida de l'alumnat d'origen estranger és una variable que, com ja hem vist, es mostra significativa en la seva interacció amb altres variables. En aquest apartat, es mostra l'evolució del coneixement escrit de castellà i català d'aquest alumnat en relació a la interacció de la variable "assistència a l'aula d'acollida" amb altres variables escolars i el context sociolingüístic del centre escolar.

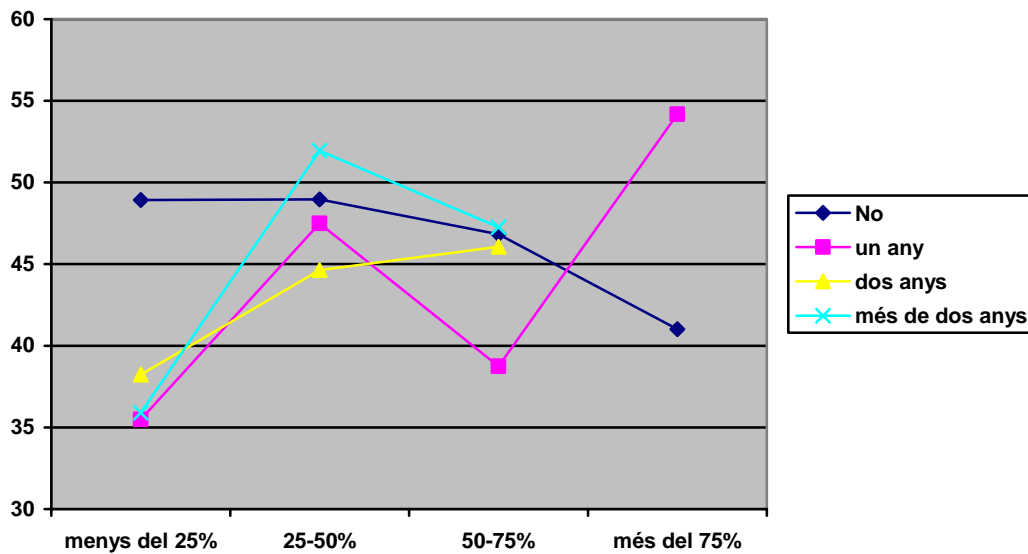
4.4.1. El coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat d'origen estranger, l'assistència a l'aula d'acollida i el percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula

La interacció de les dues variables es mostra significativa únicament pel coneixement escrit de castellà {PG1CAST (F=1'912; p=0'048); PG1CAT (F=1'600; p=0'112)}.

Els gràfics LXX i LXXI mostren l'evolució del coneixement escrit de castellà (PG1CAST) i català (PG1CAT) d'acord amb la interacció entre l'assistència a l'aula d'acollida de l'alumnat d'origen estranger i el percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula.

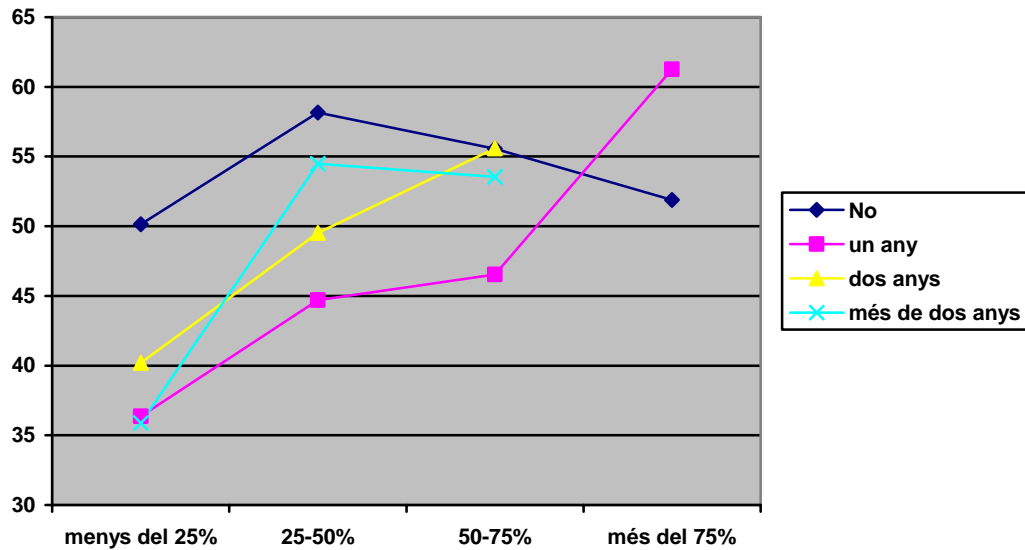
GRÀFICA LXX

Coneixement de castellà escrit, assistència a l'aula d'acollida i percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



GRÀFICA LXXI

Coneixement de català escrit, assistència a l'aula d'acollida i percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



Pel que fa al coneixement de català escrit (PG1CAT) apareix una tendència diferent entre l'alumnat d'origen estranger que ha assistit a l'aula d'acollida i el que no ho ha fet. Així, el primer grup augmenta o manté els seus resultats a mesura que s'incrementa el percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula. En canvi, en el segon cas el disminueix.

Pel que fa al coneixement escrit de castellà (PG1CAST), la tendència observada respecte al PG1CAT es modifica en part. Així, l'alumnat que no ha assistit a l'aula d'acollida disminueix el seu coneixement a mesura que augmenta el percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula, però respecte a l'alumnat d'origen estranger que sí que hi ha assistit, no sempre s'observa un increment en els resultats a mesura que s'incrementa el percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula. De fet, això passa únicament entre l'alumnat que ha assistit a l'aula d'acollida durant dos anys.

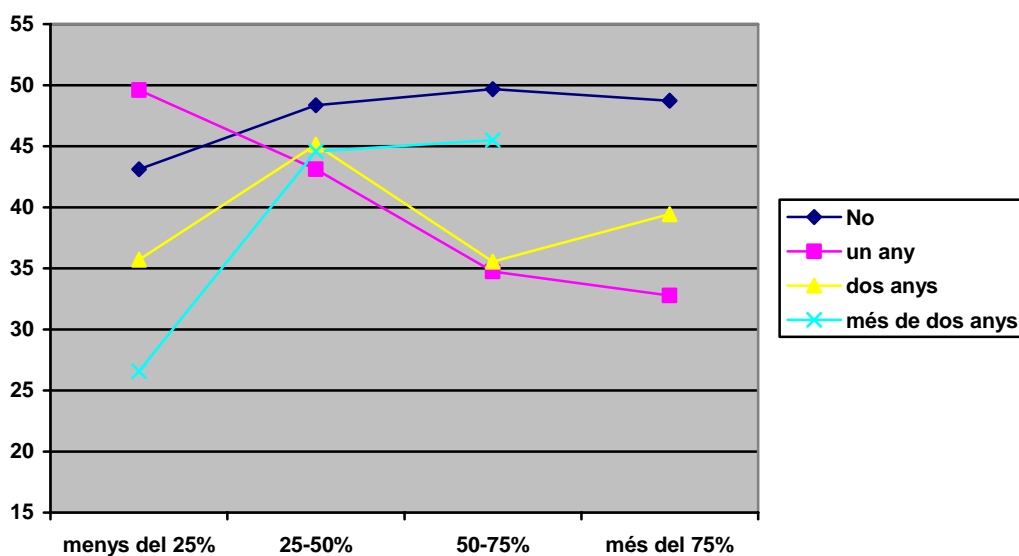
4.4.2. El coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat d'origen estranger, l'assistència a l'aula d'acollida i el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula

La interacció de les dues variables es mostra significativa tant pel coneixement escrit de castellà com de català {PG1CAST ($F=2'259$; $p=0'018$); PG1CAT ($F=1'951$; $p=0'043$)}.

Els gràfics LXXII i LXXIII presenten l'evolució respectivament del coneixement escrit de castellà (PG1CAST) i de català (PG1CAT) d'acord amb la interacció entre l'assistència a l'aula d'acollida de l'alumnat d'origen estranger i el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula.

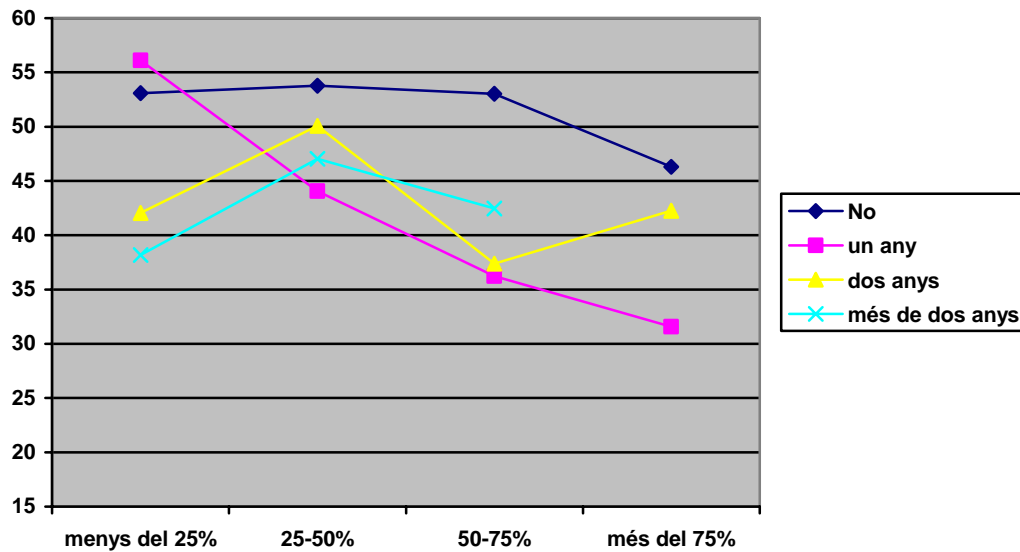
GRÀFICA LXXII

Coneixement de castellà escrit, assistència a l'aula d'acollida i percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària.
Curs 2006-2007.



GRÀFICA LXXIII

Coneixement de català escrit, assistència a l'aula d'acollida i percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



Pel que fa al coneixement de castellà escrit, l'alumnat d'origen estranger que no ha assistit a l'aula d'acollida manté, de manera general, els seus resultats al llarg dels diferents percentatges d'alumnat d'origen estranger a l'aula, mentre que el que ha assistit un any a l'aula d'acollida disminueix els seus resultats al llarg de la sèrie. Al contrari, l'alumnat que ha passat més de dos anys a l'aula d'acollida incrementa els seus resultats a mesura que augmenta el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula. Finalment, l'alumnat que ha estat dos anys no mostra una pauta coherent.

Pel que fa al coneixement escrit de català, es mantenen algunes de les tendències observades per PG1CAST. No obstant, hi ha diferències. Així, l'alumnat d'origen estranger que no ha assistit a l'aula d'acollida disminueix els seus resultats a mesura que s'incrementa el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula. Igualment, el descens de les puntuacions de l'alumnat que ha passat un any a l'aula d'acollida és més marcat que en relació al PG1CAST. I, finalment, l'alumnat que ha estat més de dos anys a l'aula d'acollida manté una pauta poc coherent i semblant a la que presenta l'alumnat que ha passat dos anys a l'aula d'acollida.

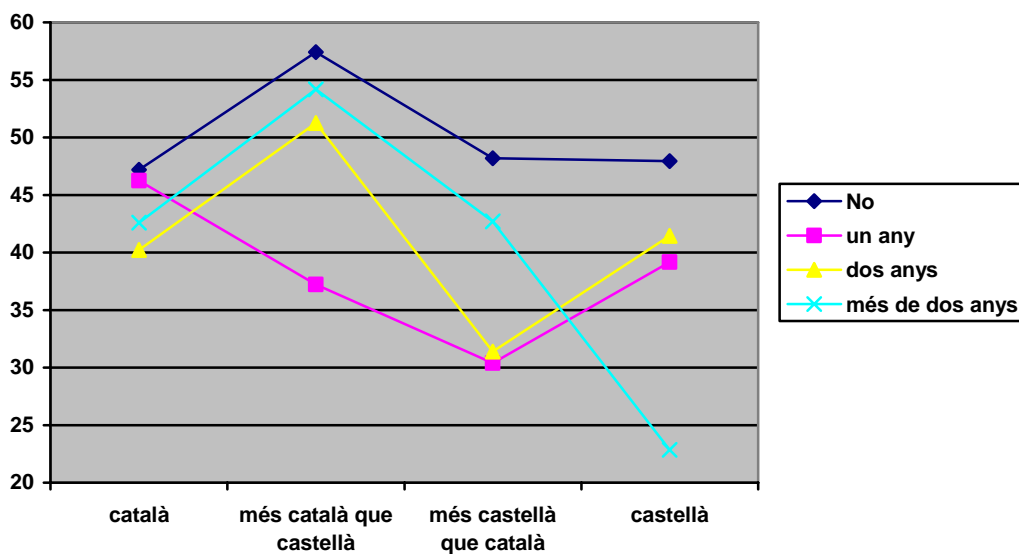
4.4.3. El coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat d'origen estranger, l'assistència a l'aula d'acollida i el context sociolingüístic del centre escolar

La interacció de les dues variables es mostra significativa únicament coneixement escrit de castellà {PG1CAST (F=2'165; p=0'023); PG1CAT (F=1'283; p=0'243)}.

Els gràfics LXXIV i LXXV presenten l'evolució respectivament del coneixement escrit de castellà (PG1CAST) i català (PG1CAT) d'acord amb la interacció entre l'assistència a l'aula d'acollida de l'alumnat d'origen estranger i el context sociolingüístic de l'escola.

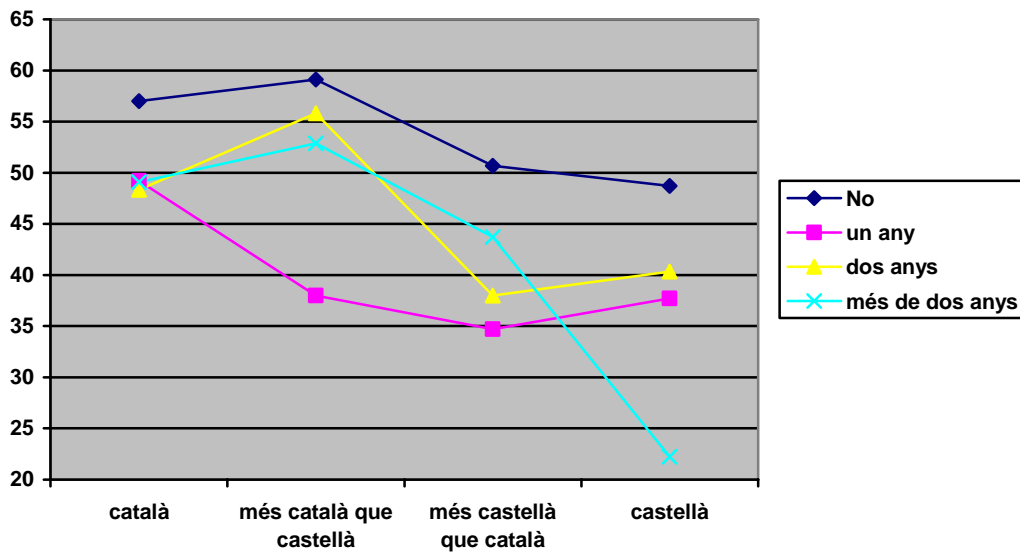
GRÀFICA LXXIV

Coneixement de castellà escrit, assistència a l'aula d'acollida i context sociolingüístic del centre escolar. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



GRÀFICA LXXV

Coneixement de català escrit, assistència a l'aula d'acollida i context sociolingüístic del centre escolar. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



El dos gràfics manifesten una tendència general a la disminució dels resultats tant en PG1CAST com PG1CAT a mesura que es castellanitza l'entorn social de l'escola. Les úniques variacions que apareixen es refereixen a l'alumnat d'origen estranger que assisteix a l'aula d'acollida un o dos anys, el qual augmenta notablement els seus resultats PG1CAST a la última categoria de la sèrie (únicament castellà) i de manera lleugera respecte al coneixement de català escrit (PG1CAT).

4.5. El coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat, el context sociolingüístic de l'escola i el percentatge d'alumnat estranger a l'aula.

La interacció entre el "context sociolingüístic" i el "percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula" és significatiu per les dues variables lingüístiques, PG1CAST i PG1CAT, tant per l'alumnat d'origen estranger {PG1CAST (F=6'599; p=0'000); PG1CAT (F=4'420; p=0'000)} com per l'alumnat d'origen nacional {PG1CAST (F=10'036; p=0'000); PG1CAT (F=11'445; p=0'000)}.

Les taules LXI i LXII mostren les mitjanes i les desviacions respectivament de PG1CAST i PG1CAT pels dos grups d'alumnat segons el context sociolingüístic i el percentatge d'alumnat estranger a l'aula.

TAULA LXI

Coneixement de castellà escrit, context sociolingüístic i percentatge d'alumnat estranger a l'aula. Alumnat d'origen estranger i nacional. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

		Català		Més català que castellà		Més castellà que català		Castellà	
		X	∂	X	∂	X	∂	X	∂
Alumnat d'origen estranger	Menys del 25%	46,97	16,92					20,05	12,84
	25-50%	45,31	19,75	51,55	15,70	42,16	17,20	50,01	18,49
	50-75%	43,25	17,31	52,57	18,47	62,35	15,93	42,34	19,01
	Més del 75%	53,40	16,87			34,26	20,19	48,32	18,25
Alumnat d'origen nacional	Menys del 25%	65,12	12,43					37,12	25,01
	25-50%	59,96	13,46	62,53	13,15	58,85	13,11	63,10	16,28
	50-75%	65,72	11,71	55,05	14,72	52,75	17,71	56,92	16,68
	Més del 75%					56,53	26,50	61,22	18,22

X: mitjana; ∂ : desviació típica.

TAULA LXII

Coneixement de català escrit, context sociolingüístic i percentatge d'alumnat estranger a l'aula. Alumnat d'origen estranger i nacional. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

		Català		Més català que castellà		Més castellà que català		Castellà	
		X	∂	X	∂	X	∂	X	∂
Alumnat d'origen estranger	Menys del 25%	55,94	16,20					27,38	19,81
	25-50%	52,89	18,50	56,10	18,74	46,07	17,04	47,15	16,79
	50-75%	51,03	19,21	49,49	18,93	64,51	14,33	44,62	19,05
	Més del 75%	45,63	9,61			36,78	19,08	44,13	14,60
Alumnat d'origen nacional	Menys del 25%	75,52	11,23					37,80	26,26
	25-50%	67,76	15,43	69,06	11,74	62,36	13,88	61,70	14,40
	50-75%	73,64	13,39	53,62	18,76	49,63	23,29	58,77	17,64
	Més del 75%					56,77	15,64	53,94	16,82

X: mitjana; ∂ : desviació típica.

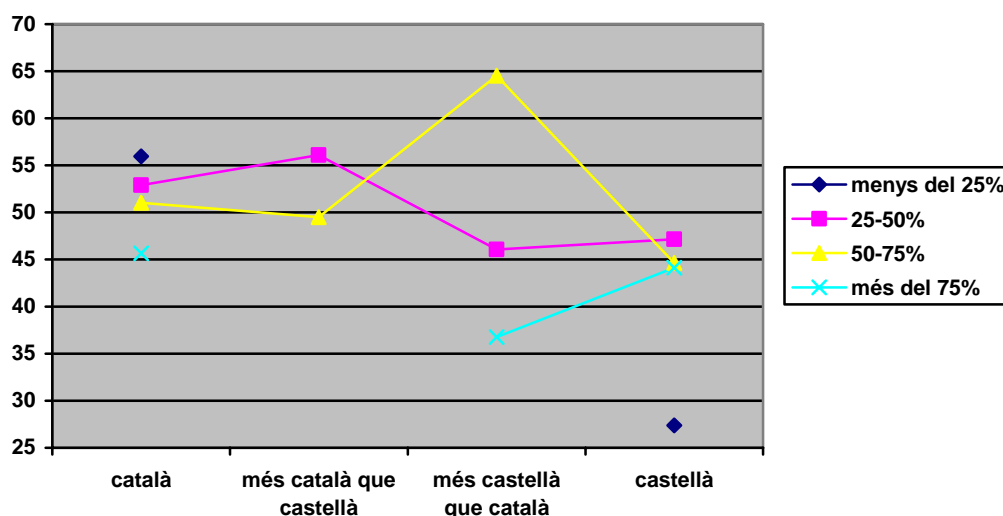
Pel que fa al coneixement de català escrit, l'alumnat d'origen nacional tendeix a obtenir els millors resultats quan el context sociolingüístic és català independentment del percentatge d'alumnat estranger a l'aula. En canvi, l'alumnat d'origen estranger és més sensible als percentatges d'alumnat estranger a l'aula, de forma que, de manera general, el seus resultats en PGICAT disminueixen per a cadascun dels contextos sociolingüístics –únicament no es compleix en el context “més castellà que català”- a mesura que avança la presència social del castellà.

Pel que fa al coneixement de castellà escrit, l'alumnat d'origen nacional obté els millors resultats tant en contextos exclusivament castellans com catalans sense que el percentatge d'alumnat d'origen estranger afecti als seus resultats. A més, no hi ha diferències gaire importants entre els diferents contextos sociolingüístics. I, en relació amb l'alumnat d'origen estranger, s'observa de forma general, una disminució en els resultats a mesura que s'incrementa el percentatge d'alumnat estranger a l'aula en tots els contextos sociolingüístics, excepte en l'entorn on predomina el castellà sobre el català.

Els gràfics LXXVI i LXXVII mostren les dades sobre coneixement escrit de castellà primer per l'alumnat d'origen estranger i després per l'alumnat d'origen nacional.

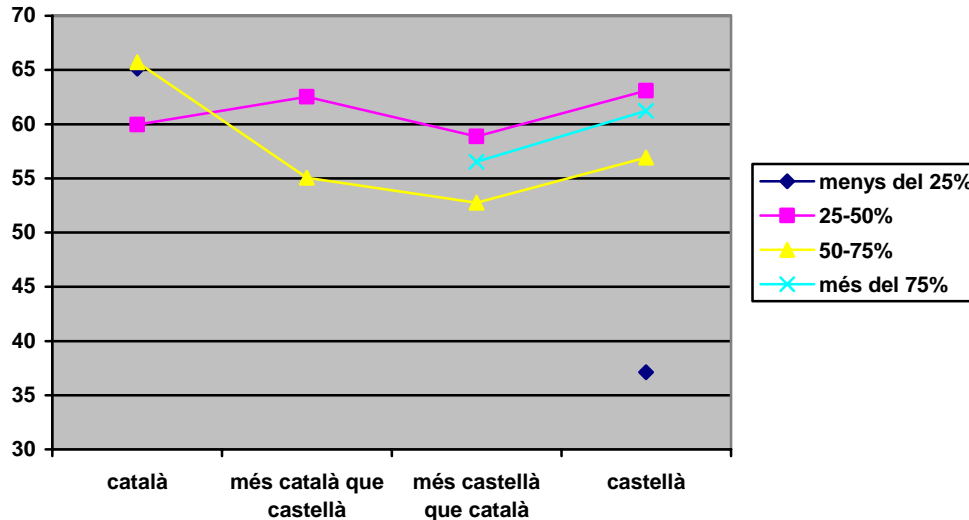
GRÀFICA LXXVI

Coneixement de castellà escrit, context sociolingüístic del centre escolar i percentatge d'alumnat estranger a l'aula. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



GRÀFICA LXXVII

Coneixement de castellà escrit, context sociolingüístic del centre escolar i percentatge d'alumnat estranger a l'aula. Alumnat d'origen nacional. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



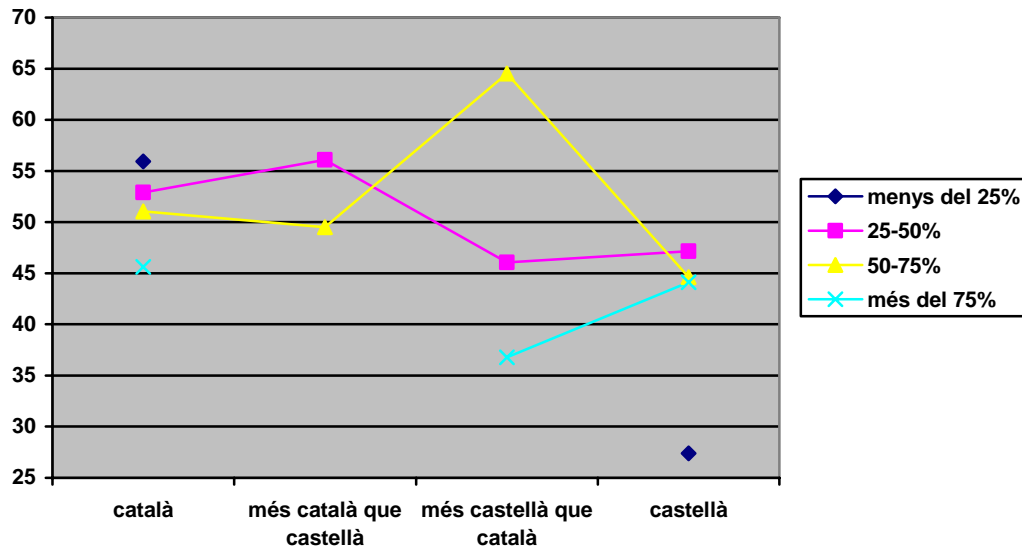
L'únic perfil que té una certa semblança en les dos gràfiques és el de l'alumnat d'origen nacional i estranger que està en aules on hi ha un percentatge d'alumnat d'origen estranger entre el 25% i el 50%.

Els millors resultats en PG1CAST d'un i altre tipus d'alumnat s'aconsegueixen en contextos diferents. Així, l'alumnat d'origen estranger els obté en contextos sociolingüístics més catalans, si exceptuem els resultats de l'alumnat que està en aules amb un 50-75% d'alumnat d'origen estranger i en un context més castellà que català. I els pitjors resultats d'aquest alumnat s'obtenen en contextos exclusivament castellans. Al contrari, l'alumnat d'origen nacional reparteix els seus millors resultats tant en contextos exclusivament catalans com castellans, excepte l'alumnat que està en aules amb un 50-75% d'alumnat d'origen estranger.

Els gràfics LXXVIII i LXXIX representen les dades sobre coneixement escrit de català primer per l'alumnat d'origen estranger i després per l'alumnat d'origen nacional.

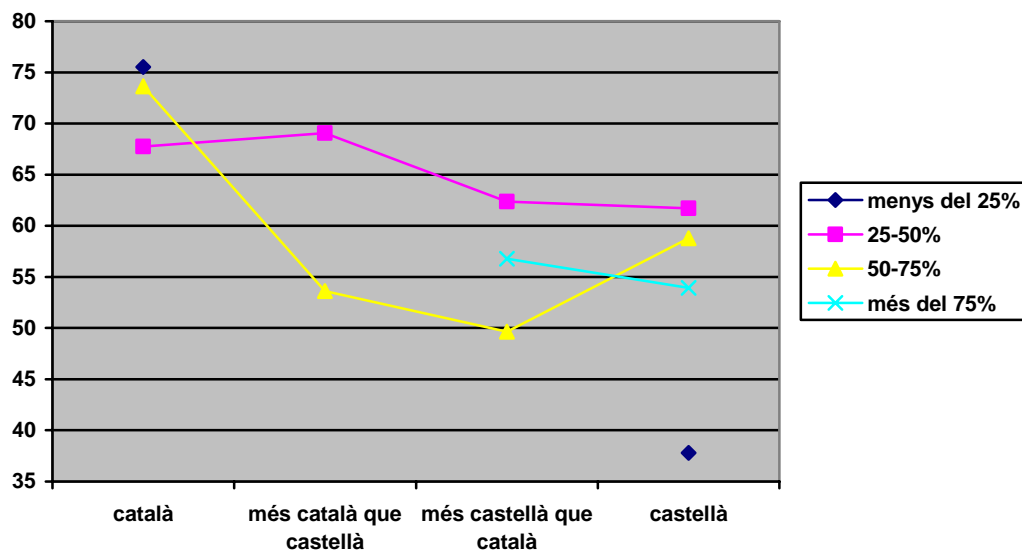
GRÀFICA LXXVIII

Coneixement de català escrit, context sociolingüístic del centre escolar i percentatge d'alumnat estranger a l'aula. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



GRÀFICA LXXIX

Coneixement de català escrit, context sociolingüístic del centre escolar i percentatge d'alumnat estranger a l'aula. Alumnat d'origen nacional. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



També, en relació al PG1CAT, el perfil més semblant dels dos gràfics és el que fa referència a l'alumnat que està en aules amb un 25-50% d'alumnat d'origen estranger a l'aula. Però, apareixen diferències respecte a l'índex PG1CAST. Primer, l'alumnat d'origen nacional no reparteix els seus millors resultats entre els diferents contextos

sociolingüístics, sinó que aquests es relacionen amb un context exclusivament català. Segon, aquest mateix alumnat té una tendència a empitjorar els resultats en un mateix context sociolingüístic a mesura que avança el percentatge d'alumnat estranger a l'aula –únicament no és dona aquesta tendència quan el percentatge d'alumnat d'origen estranger està en contextos més castellans amb un percentatge d'alumnat d'origen estranger entre el 50% i el 75%. Tercer, l'alumnat d'origen estranger també obté, de forma general, els millors resultats en contextos en els que predomina la llengua catalana i, finalment, també aquest alumnat mostra una tendència per cada context sociolingüístic a empitjorar els seus resultats a mesura que avança el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula –únicament no es manifesta aquesta tendència al context “més castellà que català” a l'igual que amb l'alumnat d'origen nacional.

4.6. El coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat, el nivell educatiu i la situació professional de les seves famílies i el percentatge d'alumnat estranger a l'aula.

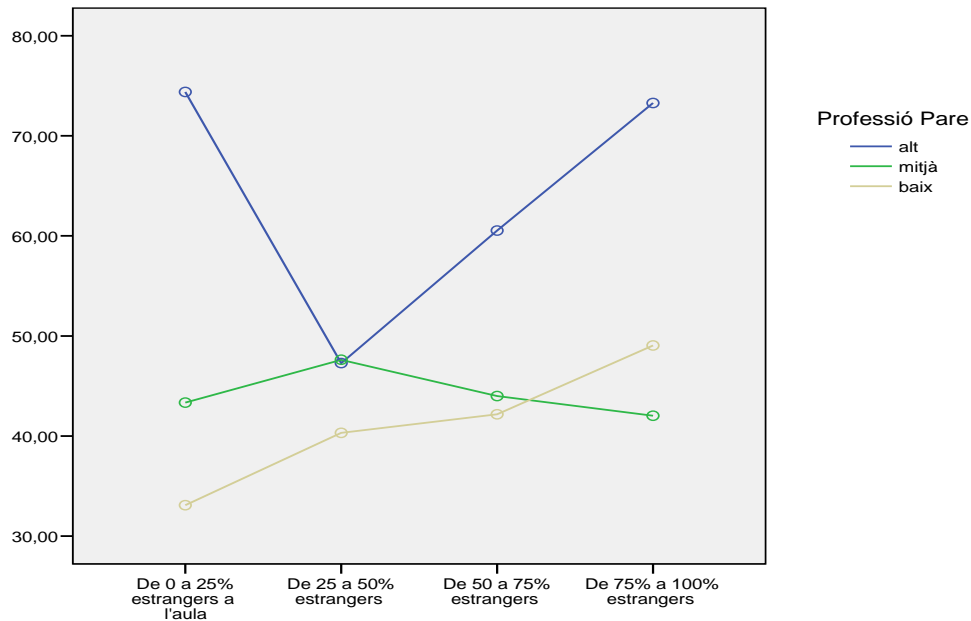
Les quatre variables (PP, PM, NEP i NEM) que mesuren la situació professional i el nivell educatiu de les famílies de l'alumnat d'origen nacional es mostren significatives quan interactuen amb el percentatge d'alumnat estranger a l'aula tant pel coneixement escrit de castellà com de català. Per la professió del pare {PG1CAST (F=4'036; p=0'001); PG1CAT (F=5'799; p=0'000)}; per la professió de la mare {PG1CAST (F=2'924; p=0'013); PG1CAT (F=3'665; p=0'003)}; pel nivell educatiu del pare {PG1CAST (F=6'056; p=0'000); PG1CAT (F=6'325; p=0'000)}; pel nivell educatiu de la mare {PG1CAST (F=7'029; p=0'000); PG1CAT (F=6'375; p=0'000)}.

Al contrari, no apareixen diferències significatives en relació a l'alumnat d'origen estranger. Per la professió del pare {PG1CAST (F=1'462; p=0'190); PG1CAT (F=0'437; p=0'854)}; per la professió de la mare {PG1CAST (F=2'924; p=0'013); PG1CAT (F=3'665; p=0'003)}; pel nivell educatiu del pare {PG1CAST (F=1'249; p=0'264); PG1CAT (F=1'031; p=0'415)}; pel nivell educatiu de la mare {PG1CAST (F=0'908; p=0'518); PG1CAT (F=0'362; p=0'953)}.

Els gràfics LXXX i LXXXI mostren els resultats de coneixement escrit de castellà de l'alumnat d'origen estranger i nacional respectivament d'acord a la situació professional del pare i el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula.

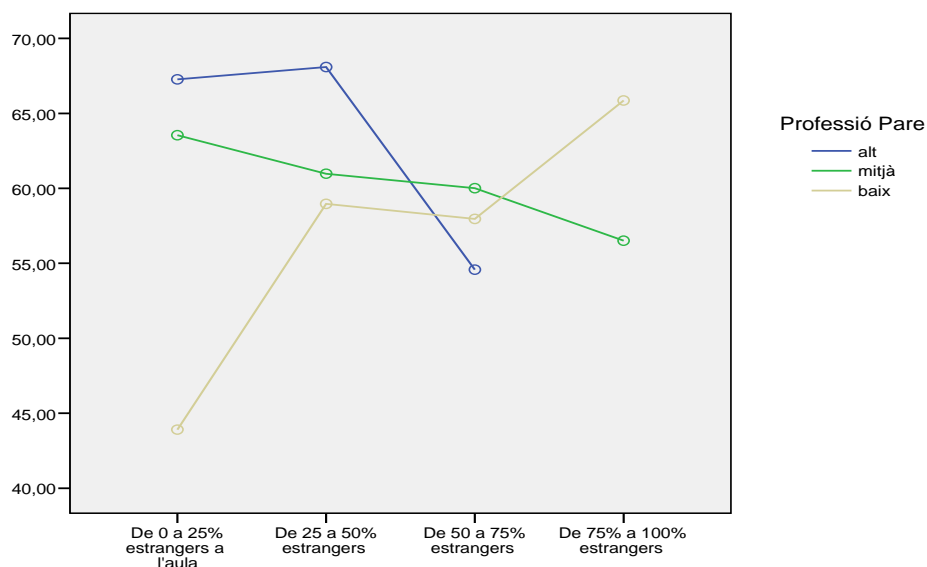
GRÀFICA LXXX

Coneixement de castellà escrit, professió del pare i percentatge d'alumnat estranger a l'aula. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



GRÀFICA LXXXI

Coneixement de castellà escrit, professió del pare i percentatge d'alumnat estranger a l'aula. Alumnat d'origen nacional. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

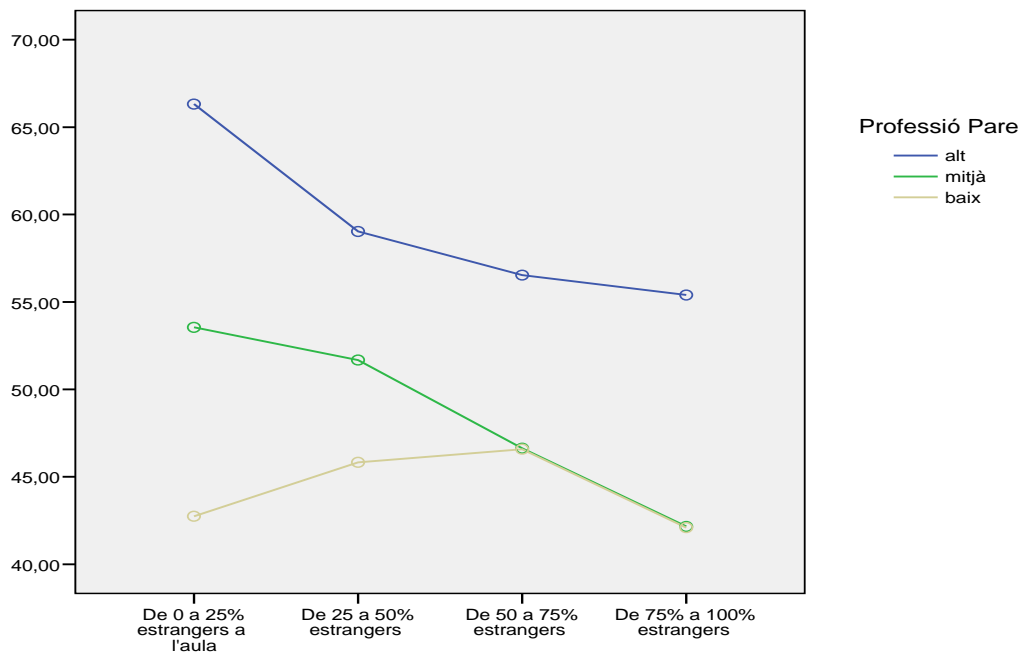


Els dos gràfics mostren perfils diferents per l'alumnat amb una situació professional del pare alta. Els altres dos perfils són semblants. Un és el que mostra l'alumnat, tant d'origen estranger com nacional, amb pares amb una situació professional baixa, que presenten un augment dels resultats escrits de castellà a mesura que s'incrementa el percentatge d'alumnat estranger a l'aula i, l'altra, es correspon a la situació inversa i es relaciona amb l'alumnat, tant d'origen estranger com nacional, que té pares amb una situació professional mitjana.

Els gràfics LXXXII i LXXXIII presenten respectivament els resultats de coneixement escrit de català de l'alumnat d'origen estranger i nacional d'acord amb la situació professional del pare i el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula.

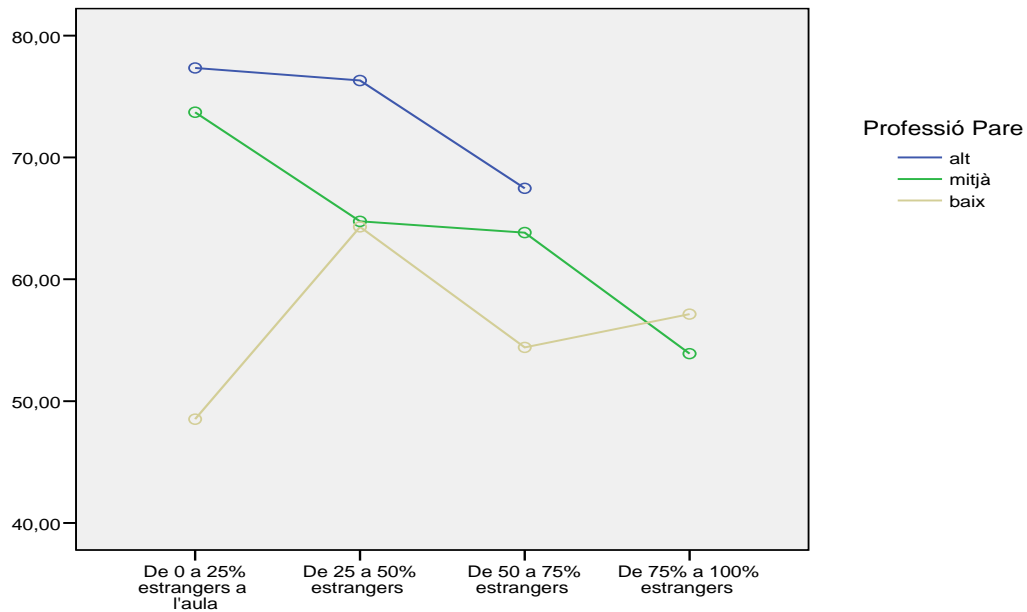
GRÀFICA LXXXII

Coneixement de català escrit, professió del pare i percentatge d'alumnat estranger a l'aula. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



GRÀFICA LXXXIII

Coneixement de català escrit, professió del pare i percentatge d'alumnat estranger a l'aula. Alumnat d'origen nacional. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



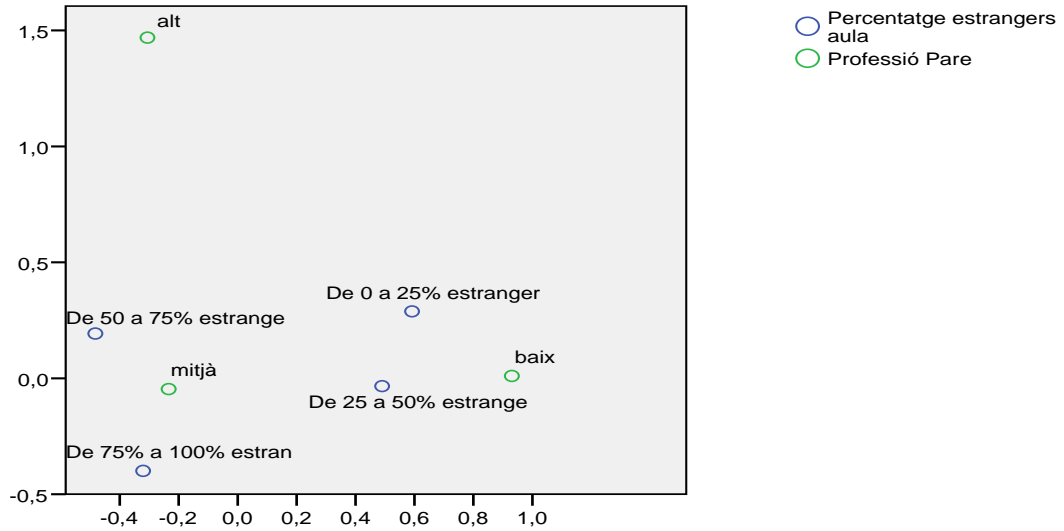
L'alumnat d'origen estranger i nacional amb pares amb una professió alta o mitjana disminueix els seus resultats en coneixement escrit de català a mesura que avança el percentatge d'alumnat estranger a l'aula. En canvi, els perfils de l'alumnat amb pares amb una situació professional baixa, tant d'origen estranger com nacional, són diferents. En el primer cas, els resultats augmenten a mesura que s'incrementa el percentatge d'alumnat estranger a l'aula i, en el segon cas, el perfil és erràtic.

Les diferències que s'observen es poden relacionar amb la distribució de l'alumnat en les aules d'acord amb la situació professional dels seus pares.

Els gràfics LXXXIV i LXXXV mostren l'anàlisi de correspondències simples sobre la distribució de l'alumnat d'origen estranger i nacional respectivament en les aules d'acord amb la professió dels pares.

GRÀFICA LXXXIV

Correspondències simples entre la professió del pare i el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

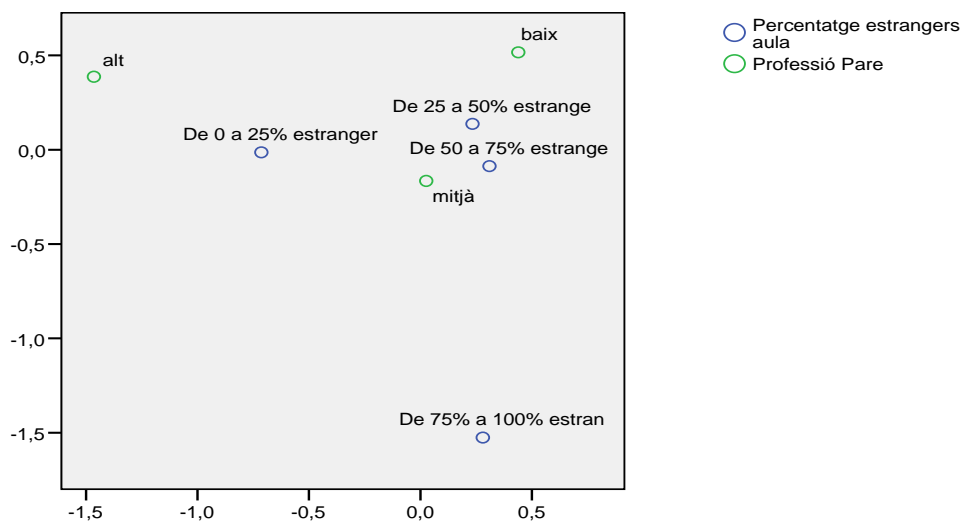


Chi-quadrat=22'131; p=0'001.

Així, mentre que l'alumnat amb pares amb una situació professional alta no s'associa amb cap categoria de percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula, les altres categories s'associen bé el nivell mitjà amb categories que sobrepassen el 50% d'alumnes d'origen estranger, bé el nivell baix amb categories menors d'un 50%.

GRÀFICA LXXXV

Correspondències simples entre la professió del pare i el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula. Alumnat d'origen nacional. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



Chi-quadrat=21'721; p=0'001.

En aquest cas, no s'estableix cap correspondència per les aules amb més del 75% d'alumnat d'origen estranger i es manté una lleugera correspondència entre l'alumnat de pares amb una situació professional alta i les aules amb menys del 25% d'alumnat d'origen estranger. L'alumnat amb pares amb un treball mitjà s'associen amb aules amb un percentatge d'alumnat d'origen estranger entre el 50% i el 75% i l'alumnat amb pares amb un treball baix ho fan amb aules on hi ha entre el 25% i un 50% d'estrangers.

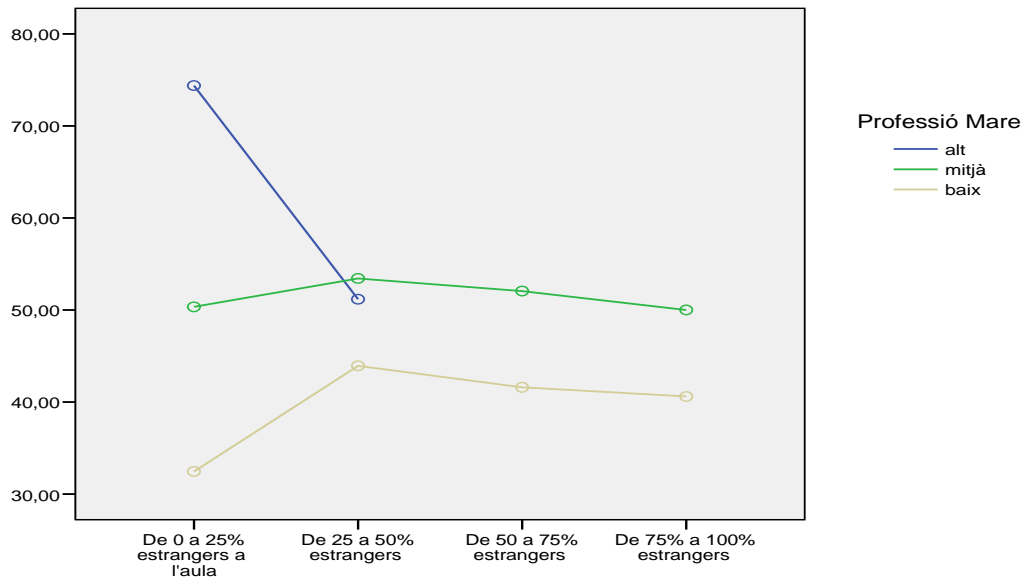
La professió del pare opera de diferent forma per l'alumnat d'origen estranger i pel d'origen nacional. En el primer cas, no hi ha diferències significatives per PG1CAT i en el segon sí que n'hi ha, tant per PG1CAST com PG1CAT (veure taula XLVII, p. 187). Però, en qualsevol cas, les mitjanes de l'alumnat augmenten en la mesura que s'incrementa el nivell professional del pare. A la vegada, el percentatge d'alumnat d'origen estranger opera en els dos casos significativament amb PG1CAT i no ho fa amb PG1CAST (veure taules LIV i LV, p. 197-198). En aquest cas, independentment de la significació, aquesta variable opera en el sentit contrari que la professió del pare. És a dir, a mesura que augmenta el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula disminueixen els resultats de l'alumnat.

A la vegada, la distribució tant de l'alumnat d'origen estranger com nacional a les aules d'acord amb el percentatge d'alumnat d'origen estranger es mostra significativa en les dues poblacions d'acord amb la professió del pare. Aquesta distribució mostra que, en el cas de l'alumnat d'origen estranger, es concentren més famílies amb una professió baixa del pare en aquelles aules on el percentatge d'alumnat d'origen estranger és més baix i, en conseqüència, els efectes individuals de cadascuna de les variables tendeixen a compensar-se. Al contrari, en el cas de les famílies de l'alumnat d'origen nacional, si bé aquelles en les que el pare té una professió alta tendeixen a concentrar-se en escoles amb un baix percentatge d'alumnat d'origen estranger, en el cas de les famílies de nivell mitjà ho fan, a l'igual que les famílies de l'alumnat d'origen estranger, allà on els percentatges d'alumnat d'origen estranger varien entre el 50% i el 75% -és a dir, percentatges alts. I, per tant, es tornen a compensar els efectes d'elles dues variables, però en sentit contrari. Aquests dos fets expliquen la manca de diferències importants en les mitjanes tant de PG1CAST com PG1CAT de l'alumnat tant d'origen nacional com d'origen estranger que tenen pares amb una situació professional baixa i mitjana quan aquesta variable interactua amb el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula.

Els gràfics LXXXVI i LXXXVII mostren els resultats de coneixement escrit de castellà de l'alumnat d'origen estranger i nacional respectivament d'acord amb la situació professional de la mare i el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula.

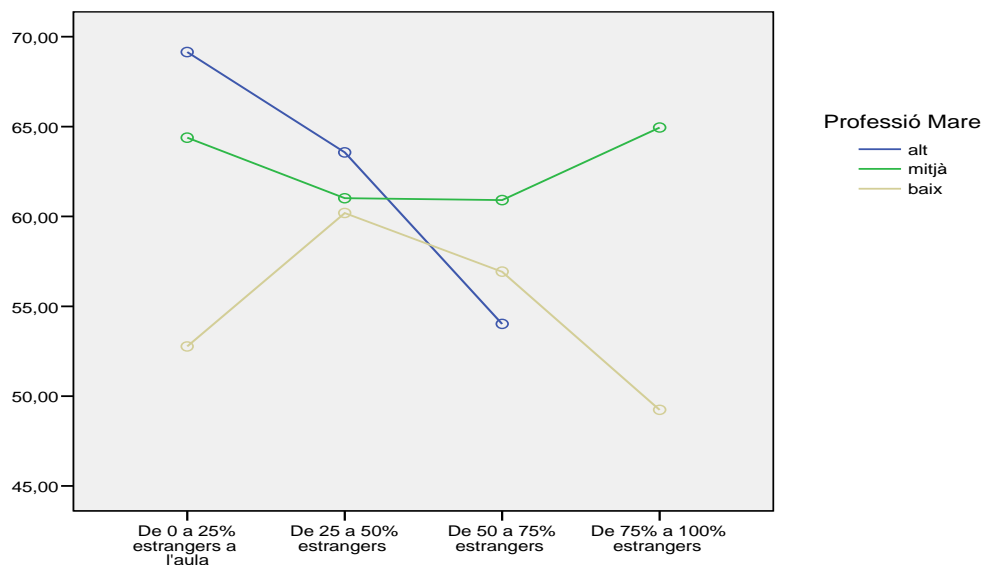
GRÀFICA LXXXVI

Coneixement de castellà escrit, professió de la mare i percentatge d'alumnat estranger a l'aula. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



GRÀFICA LXXXVII

Coneixement de castellà escrit, professió de la mare i percentatge d'alumnat estranger a l'aula. Alumnat d'origen nacional. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

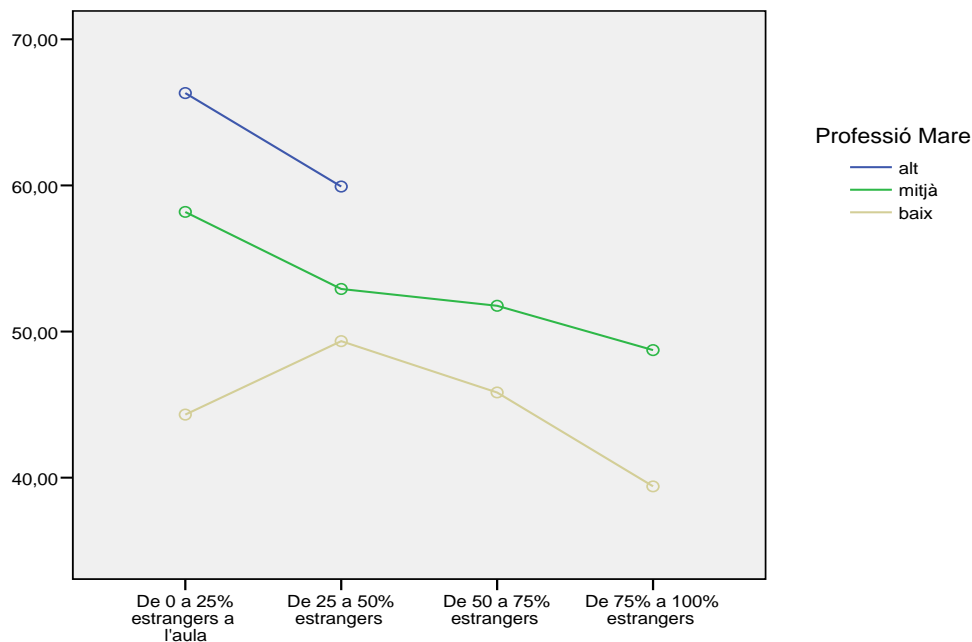


Els dos gràfics són diferents. Únicament s'assemblen en el perfil de l'alumnat amb mares amb un nivell professional alt de manera que tant pels nens i nenes nacionals com estrangers disminueixen els resultats en coneixement de castellà escrit a mesura que augmenta el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula. Pel que fa a l'alumnat amb mares a un nivell professional baix, l'alumnat d'origen estranger manté un cert equilibri en els seus resultats a partir d'un 25% d'alumnat d'origen estranger a l'aula. En canvi, l'alumnat d'origen nacional té una gran retallada en aquests resultats quan avança el percentatge d'alumnat estranger a l'aula. Finalment, l'alumnat d'origen estranger amb mares amb un treball mitjà manté els seus resultats al llarg de totes les categories i, en canvi, el perfil de l'alumnat d'origen nacional és una corba invertida en la que els millors resultats estan al començament i al final de la sèrie.

Els gràfics LXXXVIII i LXXXIX presenten els resultats de coneixement escrit de català de l'alumnat d'origen estranger i nacional respectivament d'acord amb la situació professional de la mare i el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula.

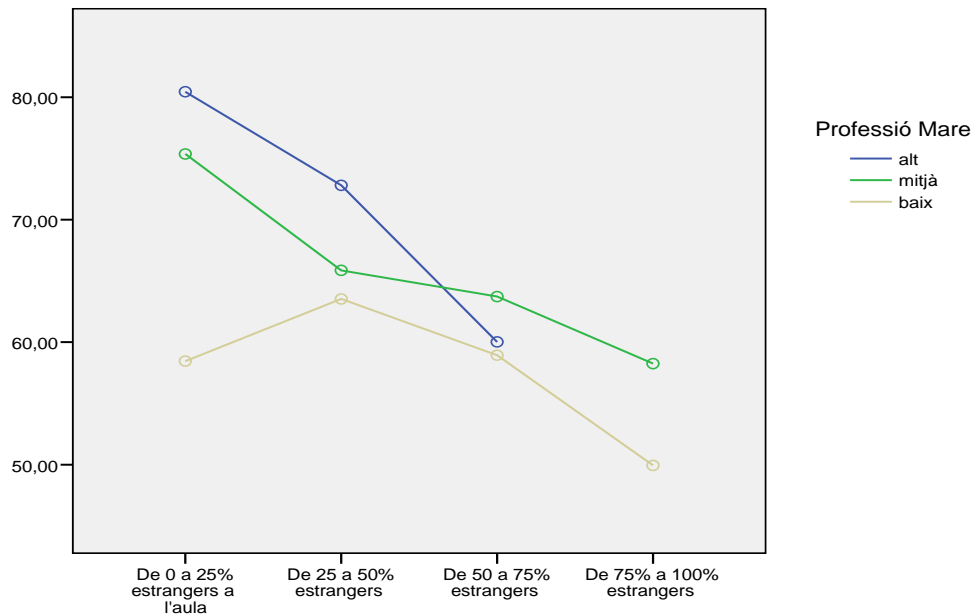
GRÀFICA LXXXVIII

Coneixement de català escrit, professió de la mare i percentatge d'alumnat estranger a l'aula. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



GRÀFICA LXXXIX

Coneixement de català escrit, professió de la mare i percentatge d'alumnat estranger a l'aula. Alumnat d'origen nacional. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



Els dos gràfics tenen grans semblances entre sí. Així, en tots els casos hi ha una disminució en els resultats de l'alumnat en el coneixement escrit de català a mesura que augmenta el percentatge d'alumnat estranger a l'aula. Únicament hi ha un increment en els resultats de l'alumnat d'origen nacional i estranger quan es passa de menys del 25% d'alumnat d'origen estranger a l'aula a la següent categoria (25-50%).

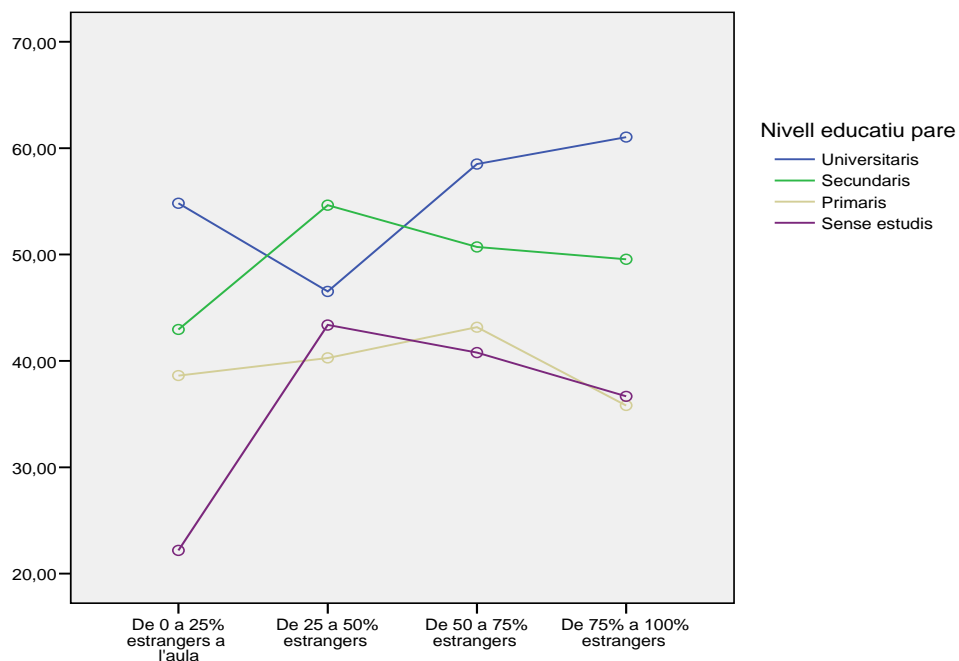
L'anàlisi de correspondències de la distribució entre les variables "professió de la mare" i "percentatge d'alumnat d'origen estranger" es mostra significativa per l'alumnat d'origen nacional ($\text{Chi-quadrat}=32'884$; $p=0'000$) i no ho fa per l'alumnat d'origen estranger ($\text{Chi-quadrat}=9'945$; $p=0'127$). La distribució de l'alumnat d'origen nacional d'acord amb la professió de la mares és una mica diferent de la distribució d'acord amb la professió del pare. Així, l'alumnat amb una professió baixa de la mare s'associa únicament amb les aules amb un percentatge d'alumnat d'origen estranger entre el 25% i el 50% i el nivell alt no s'associa amb cap categoria. I, en el cas de l'alumnat d'origen estranger, la distribució és bastant diferent. D'una banda, es manté la manca de correspondència entre la professió alta i una categoria d'aula. I, per contra, el nivell baix s'associa de manera semblant amb totes les categories d'aula, excepte en la que hi ha un percentatge d'alumnat d'origen estranger menor del 25%. Quan la professió és de nivell

mitjà es produeix l'associació amb totes les categories, excepte en la que hi ha un percentatge d'alumnat d'origen estranger entre el 25% i el 50%. Aquesta distribució fa que, en aquest cas, no hi hagi diferències significatives.

Els gràfics XC i XCI presenten els resultats de coneixement escrit de castellà de l'alumnat d'origen estranger i nacional respectivament d'acord amb el nivell educatiu del pare i el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula.

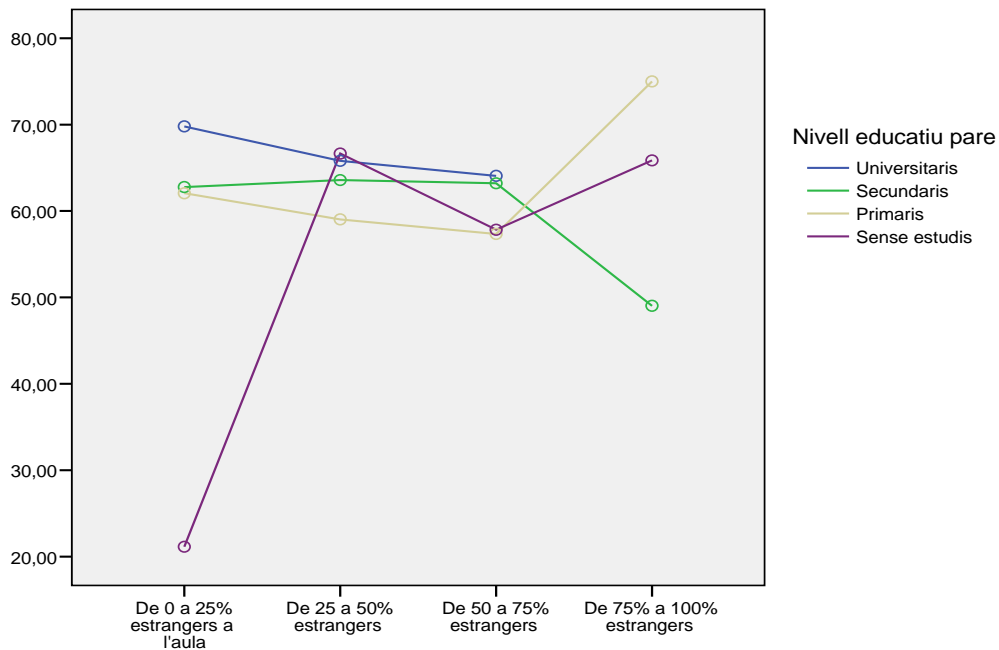
GRÀFICA XC

Coneixement de castellà escrit, nivell educatiu del pare i percentatge d'alumnat estranger a l'aula. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



GRÀFICA XCI

Coneixement de castellà escrit, nivell educatiu del pare i percentatge d'alumnat estranger a l'aula. Alumnat d'origen nacional. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

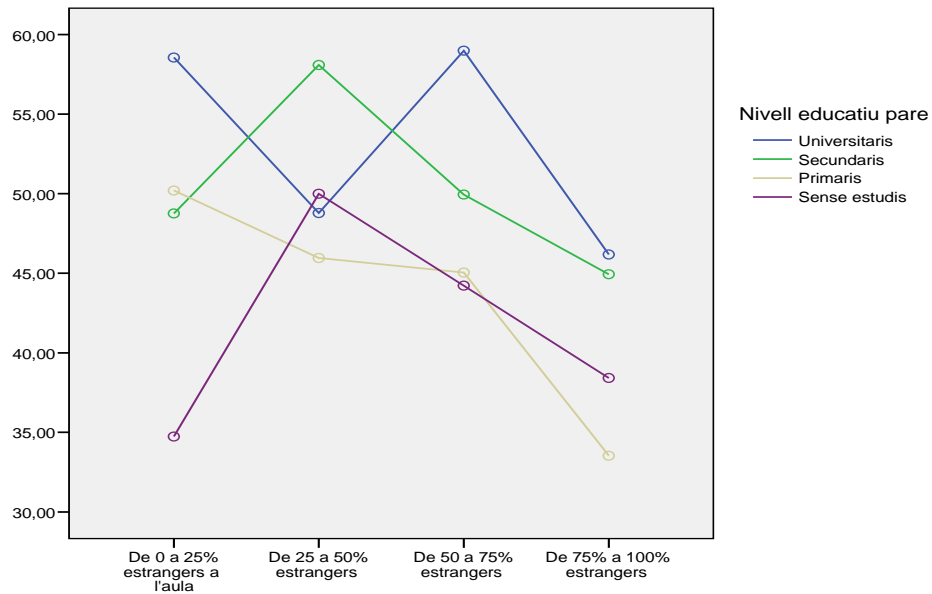


Els dos gràfics són molt diferents. Únicament s'assemblen els perfils de l'alumnat amb pares amb estudis secundaris. La resta de perfils són relativament diferents. Així, pel que fa a l'alumnat amb famílies en les que el pare no té estudis s'observa un important increment en la mitjana PG1CAST de l'alumnat d'origen nacional quan està en aules amb el màxim percentatge d'alumnat d'origen estranger i, en canvi, en el cas de l'alumnat d'origen estranger, continua decreixent la mitjana. En el cas de les famílies en les que el pare té estudis universitaris es dona la situació contrària: augment dels resultats de l'alumnat d'origen estranger a mesura que s'incrementa el percentatge d'alumnat d'origen estranger i merma dels resultats de l'alumnat d'origen nacional quan s'incrementa aquest percentatge. Finalment, el comportament de l'alumnat de famílies en les que els pares tenen estudis primaris és semblant al de l'alumnat amb famílies en les que els pares no tenen estudis. Les diferències s'estableixen únicament en el primer tram en el qual tant un o altre tipus d'alumnat té mitjanes molt superiors a les de l'alumnat amb pares sense estudis.

Els gràfics XCII i XCIII presenten els resultats de coneixement escrit de català de l'alumnat d'origen estranger i nacional respectivament d'acord amb el nivell educatiu del pare i el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula.

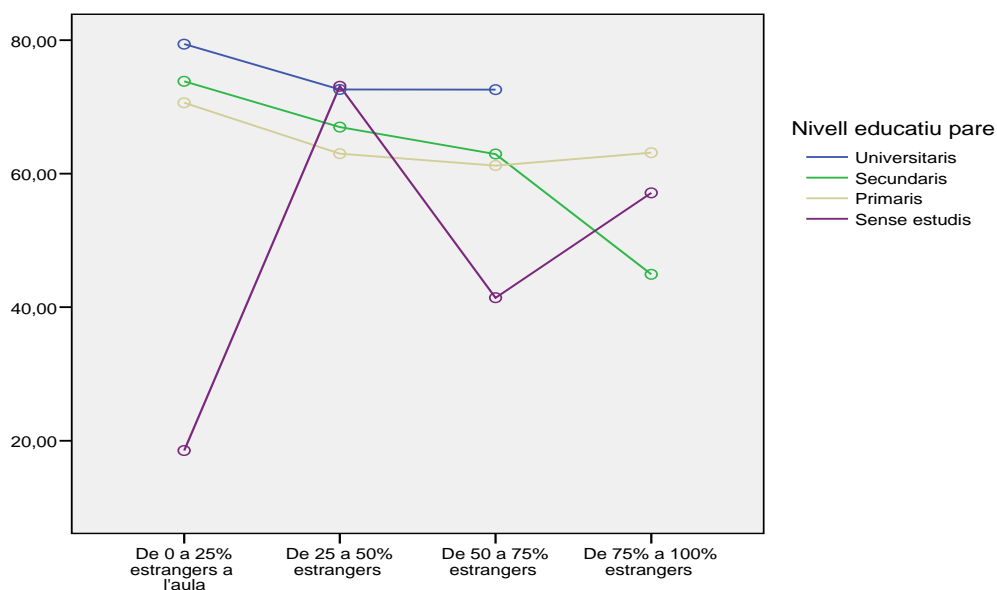
GRÀFICA XCII

Coneixement de català escrit, nivell educatiu del pare i percentatge d'alumnat estranger a l'aula. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



GRÀFICA XCIII

Coneixement de català escrit, nivell educatiu del pare i percentatge d'alumnat estranger a l'aula. Alumnat d'origen nacional. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



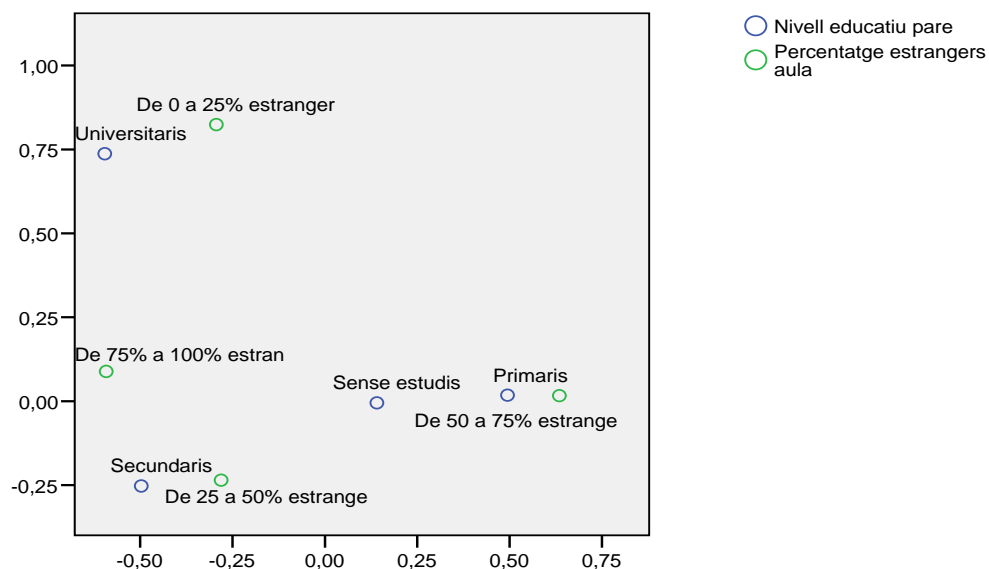
En relació al PG1CAT, els dos gràfics també són molt diferents. De fet, en el cas de l'alumnat d'origen estranger no es pot establir cap pauta ja que, excepte en el cas de l'alumnat en els que els pares tenen estudis primaris, el comportament és erràtic. En canvi, en el cas de l'alumnat d'origen nacional, el comportament erràtic únicament apareix en la categoria en que els pares no tenen estudis. A la resta, s'observa una disminució de les mitjanes a mesura que augmenta el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula.

L'anàlisi de correspondències entre les variables "nivell educatiu del pare" i "percentatge d'alumnat d'origen estranger" es mostra significatiu en les dues poblacions. Per l'alumnat d'origen estranger (Chi-quadrat=24'628; p=0'003) i, per l'alumnat d'origen nacional (Chi-quadrat=51'021; p=0'000).

Els gràfics XCIV i XCV mostren l'anàlisi de correspondències simples.

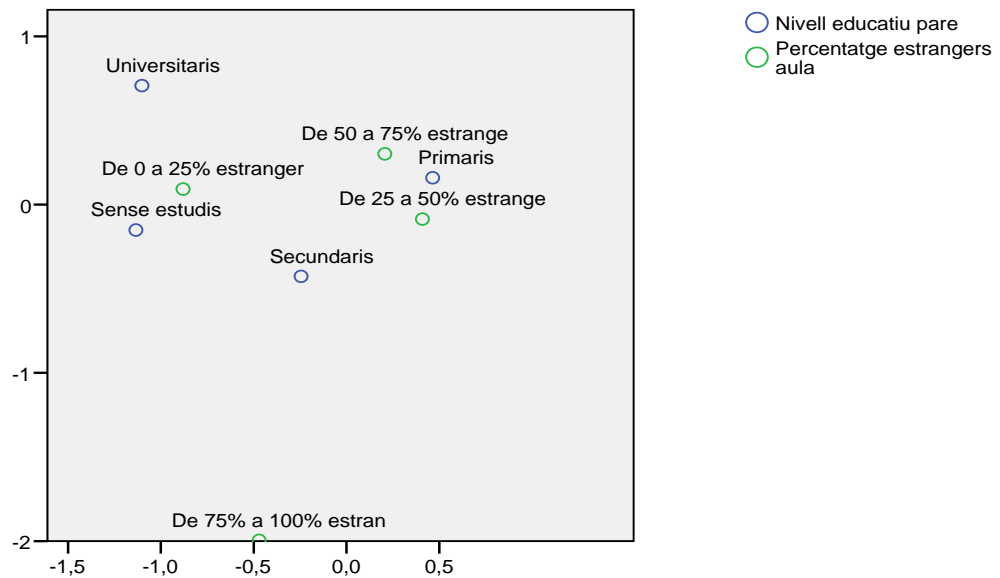
GRÀFICA XCIV

Correspondències entre el nivell educatiu del pare i el percentatge d'alumnat d'origen estranger. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



GRÀFICA XCV

Correspondències entre el nivell educatiu del pare i el percentatge d'alumnat d'origen estranger. Alumnat d'origen nacional. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



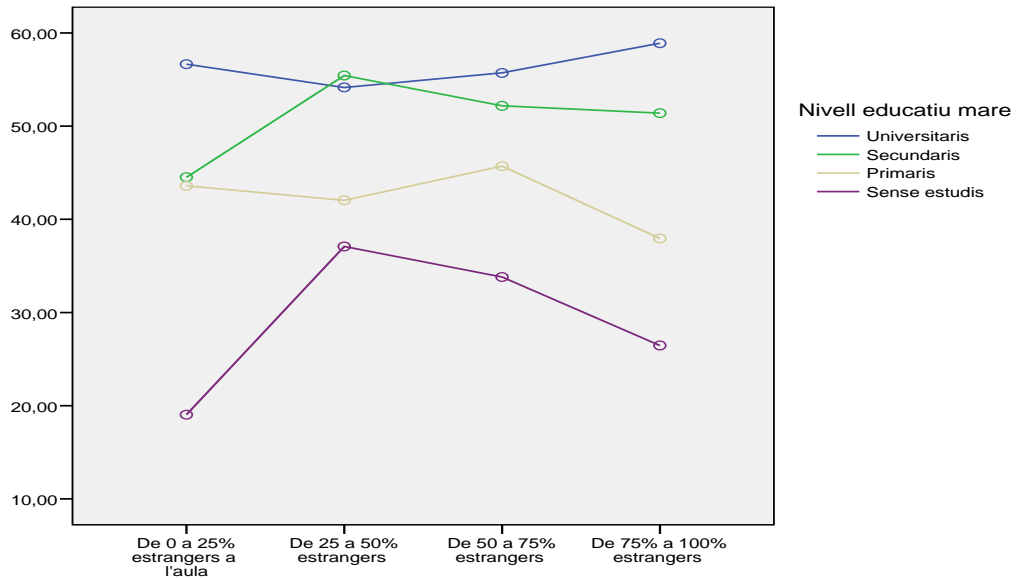
Les dues distribucions són diferents. En ambdós casos, la composició de l'aula superior al 75% d'alumnat d'origen estranger queda fora de les correspondències. Però, en el cas de l'alumnat d'origen estranger existeix una relació clara entre l'alumnat amb pares universitaris i un percentatge d'aula menor del 25% d'alumnat d'origen estranger, mentre que, en el cas de l'alumnat nacional, aquesta correspondència s'estableix amb l'alumnat amb pares sense estudis. Respecte l'alumnat d'origen nacional, hi ha una estreta correspondència entre l'alumnat amb pares amb estudis primaris i les aules amb percentatges d'alumnat d'origen estranger que varien entre el 25% i el 75%, mentre que l'alumnat d'origen estranger ho ha amb aules amb percentatges entre el 50% i el 75%. Finalment, l'alumnat d'origen estranger amb pares amb estudis secundaris es relaciona amb aules que tenen un percentatge d'alumnat d'origen estranger entre el 25% i el 50%, mentre que, en el cas de l'alumnat d'origen nacional, aquesta categoria no estableix cap correspondència.

Sembla que hi ha més relació en el cas de l'alumnat d'origen estranger que en el cas de l'alumnat d'origen nacional entre l'alumnat amb pares amb nivell més alt d'estudis i les aules amb un percentatge més baix d'alumnat d'origen estranger.

Els gràfics XCVI i XCVII presenten els resultats de coneixement escrit de castellà de l'alumnat d'origen estranger i nacional respectivament d'acord amb el nivell educatiu del pare i el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula.

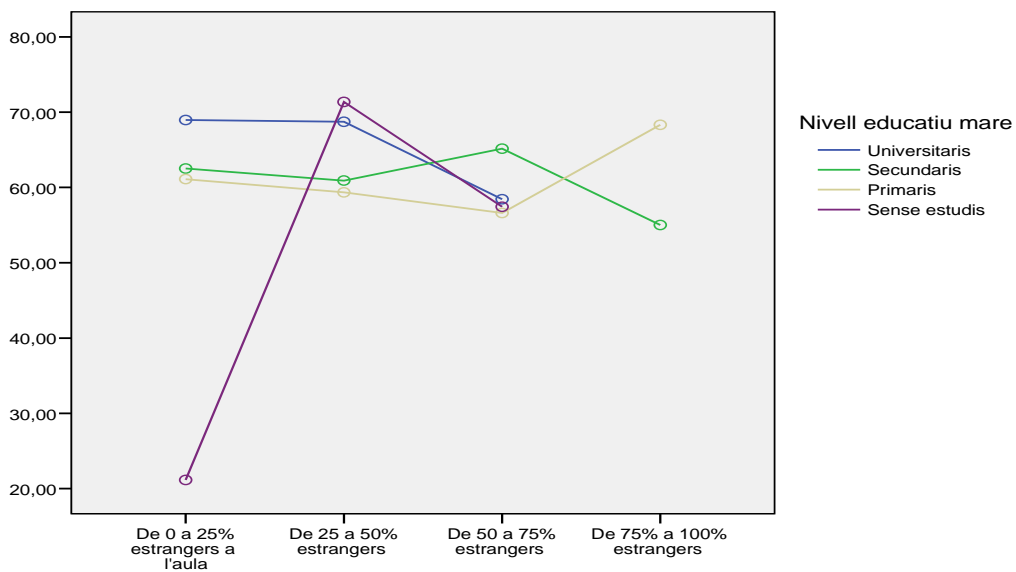
GRÀFICA XCVI

Coneixement de castellà escrit, nivell educatiu de la mare i percentatge d'alumnat estranger a l'aula. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



GRÀFICA XCV II

Coneixement de castellà escrit, nivell educatiu de la mare i percentatge d'alumnat estranger a l'aula. Alumnat d'origen nacional. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

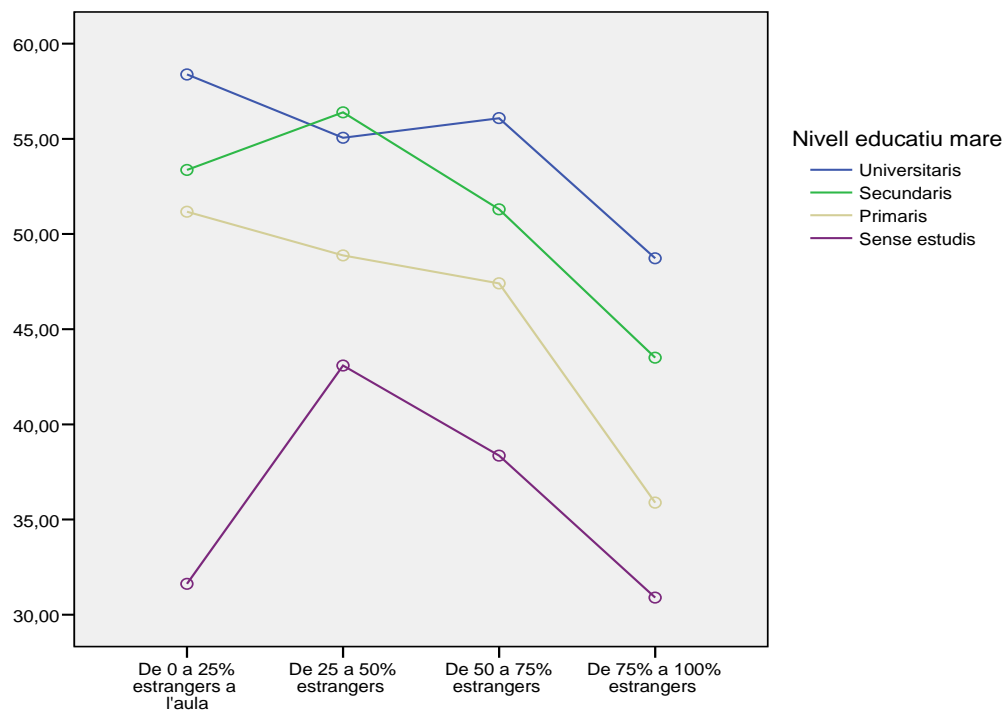


Els dos gràfics són diferents. En el cas de l'alumnat d'origen estranger, les seves mitjanes en PG1CAST quan les mares tenen estudis universitaris o secundaris es mantenen, de manera general, relativament semblants al llarg de tota la sèrie. En canvi, entre l'alumnat que té mares amb estudis primaris o sense estudis s'observa una disminució dels resultats a mesura que augmenta el percentatge d'alumnat estranger a l'aula. En canvi, en el cas de l'alumnat d'origen nacional, no hi ha pautes coherents.

Els gràfics XCVIII i XCIX presenten els resultats de coneixement escrit de català de l'alumnat d'origen estranger i nacional d'acord amb el nivell educatiu del pare i el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula.

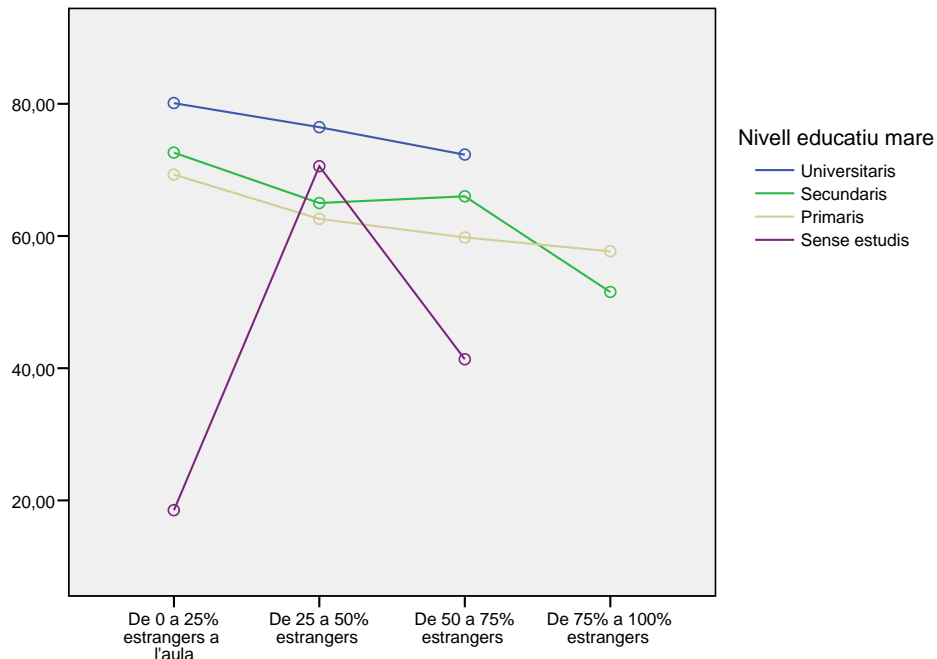
GRÀFICA XCVIII

Coneixement de català escrit, nivell educatiu de la mare i percentatge d'alumnat estranger a l'aula. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



GRÀFICA XCIX

Coneixement de català escrit, nivell educatiu de la mare i percentatge d'alumnat estranger a l'aula. Alumnat d'origen nacional. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



Pel que fa al coneixement escrit de català, els dos gràfics s'assemblen bastant més que en el cas del coneixement escrit de castellà. Així, els perfils del diferents nivells educatius de les mares de l'alumnat són semblants. La diferència s'estableix en que el descens de les mitjanes de l'alumnat en PG1CAT són menys pronunciades a mesura que augmenta el percentatge d'alumnat estranger en les aules en el cas de l'alumnat d'origen nacional.

L'anàlisi de correspondències entre les variables "nivell educatiu de la mare" i "percentatge d'alumnat estranger a l'aula" es mostra significativa per l'alumnat d'origen nacional ($\text{Chi-quadrat}=63'976$; $p=0'000$) i no ho és per l'alumnat d'origen estranger ($\text{Chi-quadrat}=14'810$; $p=0'096$).

Les correspondències que s'estableixen són diferents que en el cas del nivell educatiu del pare. Així, pel que fa a l'alumnat d'origen estranger, queden fora de les correspondències les variables "sense estudis", "menys del 25%" i "més del 75%". Les correspondències es donen entre l'alumnat amb mares amb estudis primaris i les aules amb un percentatge d'alumnat d'origen estranger entre el 50% i el 75%, i entre

l'alumnat amb mares amb estudis secundaris i universitaris i les aules amb un percentatge d'alumnat d'origen estranger entre el 25% i el 50%. Pel que fa a l'alumnat d'origen nacional, queda fora de les correspondències únicament la variable "més del 75%". L'alumnat amb mares amb estudis primaris es distribueixen en aules que tenen entre un 25% i un 75% d'alumnat d'origen estranger, l'alumnat que té mares amb estudis secundaris en aules entre un 25% i un 50% d'alumnat d'origen estranger i el que té mares amb estudis universitaris o sense estudis en aules amb un percentatge menor del 25% d'alumnat d'origen estranger.

4.7. El coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat, el context sociolingüístic de l'escola i el percentatge d'alumnat catalanoparlant i d'origen estranger a l'aula.

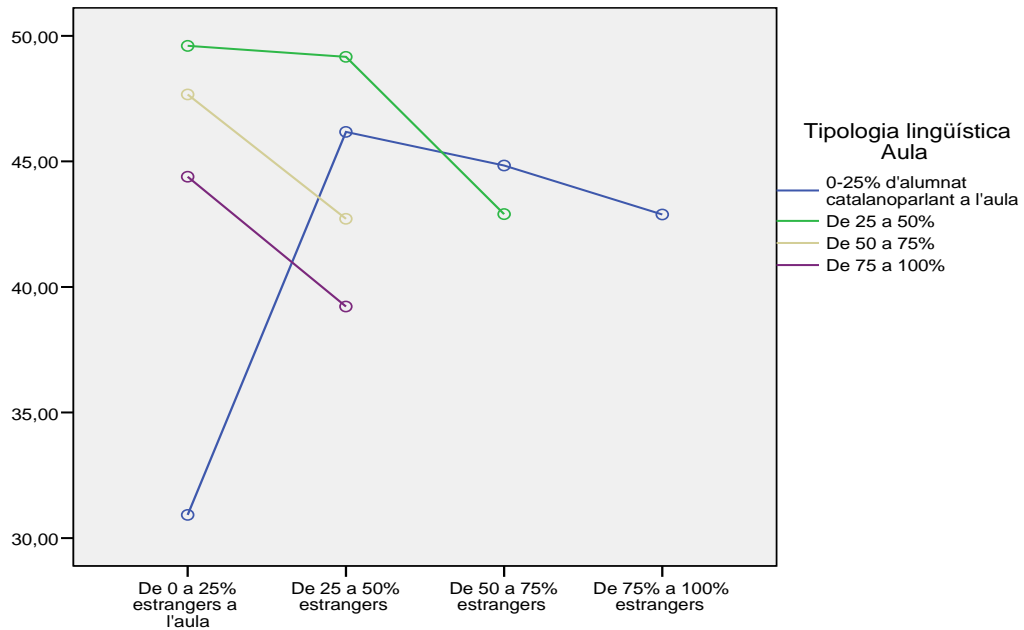
El percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula es mostra significatiu a les dues variables lingüístiques per l'alumnat d'origen nacional en interacció amb la variable "percentatge d'alumnat estranger a l'aula" {PG1CAST (F=5'822; p=0'000); PG1CAT (F=5'144; p=0'000)} i en PG1CAST amb la variable "context sociolingüístic" {PG1CAST (F=3'546; p=0'014); PG1CAT (F=1'904; p=0'128)}. A més a més ho és també en PG1CAT amb la professió del pare respecte al coneixement escrit de català {PG1CAST (F=0'504; p=0'805); PG1CAT (F=2'418; p=0'026)}.

Les mateixes interaccions no són significatives amb l'alumnat d'origen estranger. Pel que fa al context sociolingüístic {PG1CAST (F=0'583; p=0'626); PG1CAT (F=0'786; p=0'502)} i pel que al percentatge d'alumnat estranger a l'aula {PG1CAST (F=2'2161; p=0'062); PG1CAT (F=0'939; p=0'441)}.

Els gràfics C i CI presenten l'evolució del coneixement escrit de castellà (PG1CAST) de l'alumnat d'origen estranger i nacional respectivament en funció del percentatge d'alumnat catalanoparlant (TLA) i d'alumnat d'origen estranger a l'aula (CONCE).

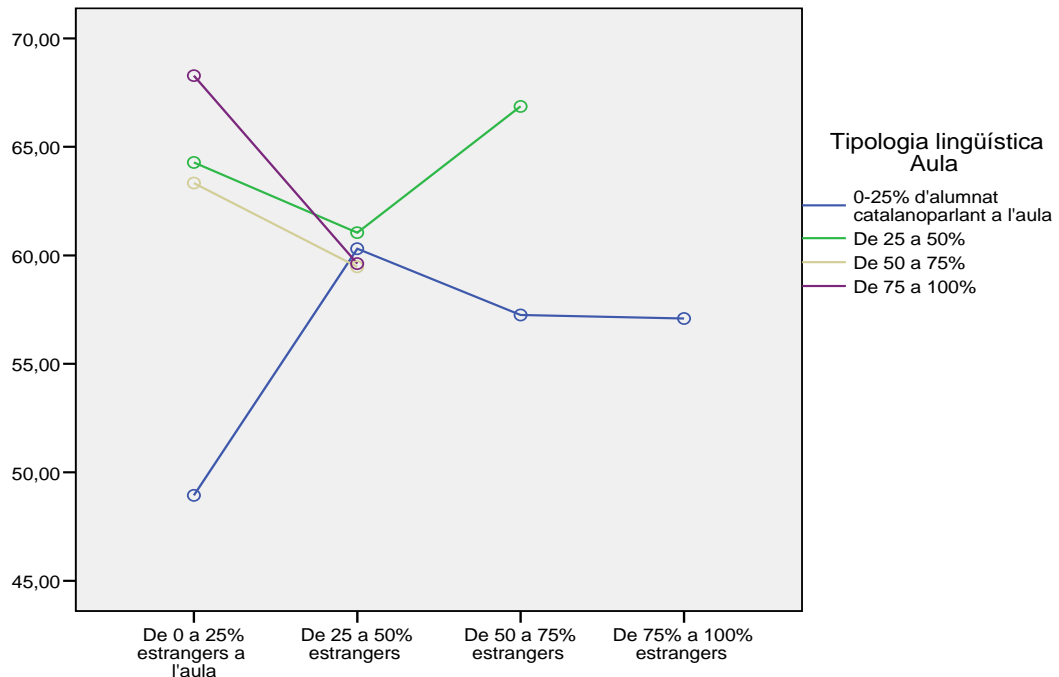
GRÀFICA C

Coneixement de castellà escrit, percentatge d'alumnat catalanoparlant i d'origen estranger a l'aula. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



GRÀFICA CI

Coneixement de castellà escrit, percentatge d'alumnat catalanoparlant i d'origen estranger a l'aula. Alumnat d'origen nacional. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

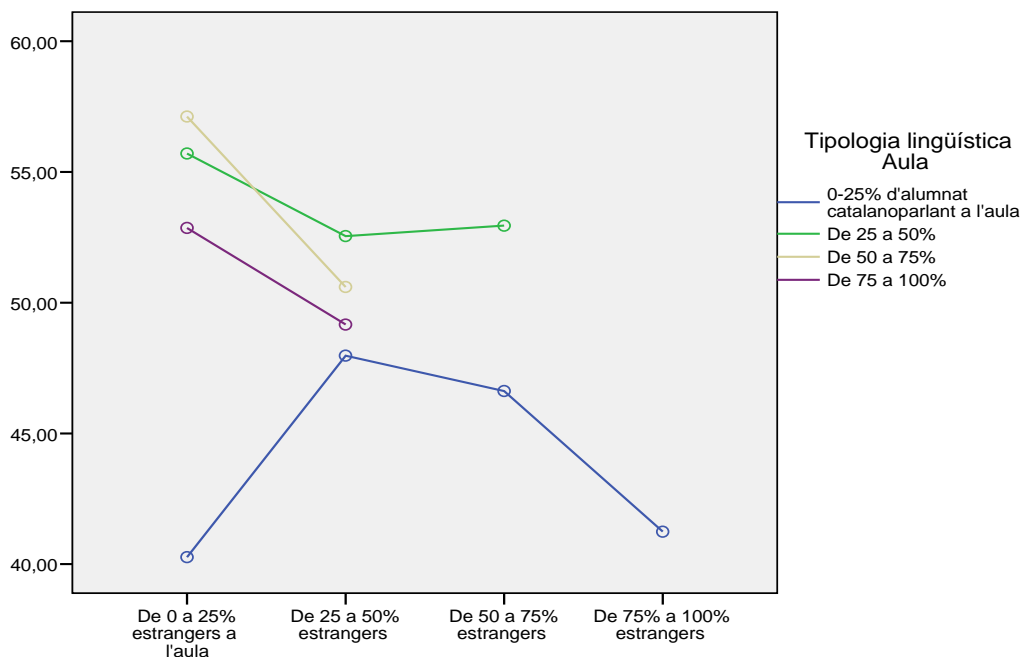


En el cas de l'alumnat estranger a totes les tipologies lingüístiques d'aula, les mitjanes de l'alumnat minven a mesura que s'incrementa el percentatge d'alumnat estranger a l'aula. La única anomalia fa referència a l'alumnat que està en aules amb un percentatge d'alumnat catalanoparlant i estranger menor del 25%. En canvi, pel que fa referència a l'alumnat d'origen nacional es manifesta la mateixa anomalia, però l'alumnat que està en aules entre un 25% i un 50% d'alumnat catalanoparlant arriba al seu màxim en aules que tenen entre un 50% i un 75% d'alumnat d'origen estranger i, a més a més, quasi s'equipara amb els màxims obtinguts per l'alumnat d'origen nacional.

Els gràfics CII i CIII presenten l'evolució del coneixement escrit de català (PG1CAT) de l'alumnat d'origen estranger i nacional respectivament segons el percentatge d'alumnat catalanoparlant i d'alumnat d'origen estranger a l'aula.

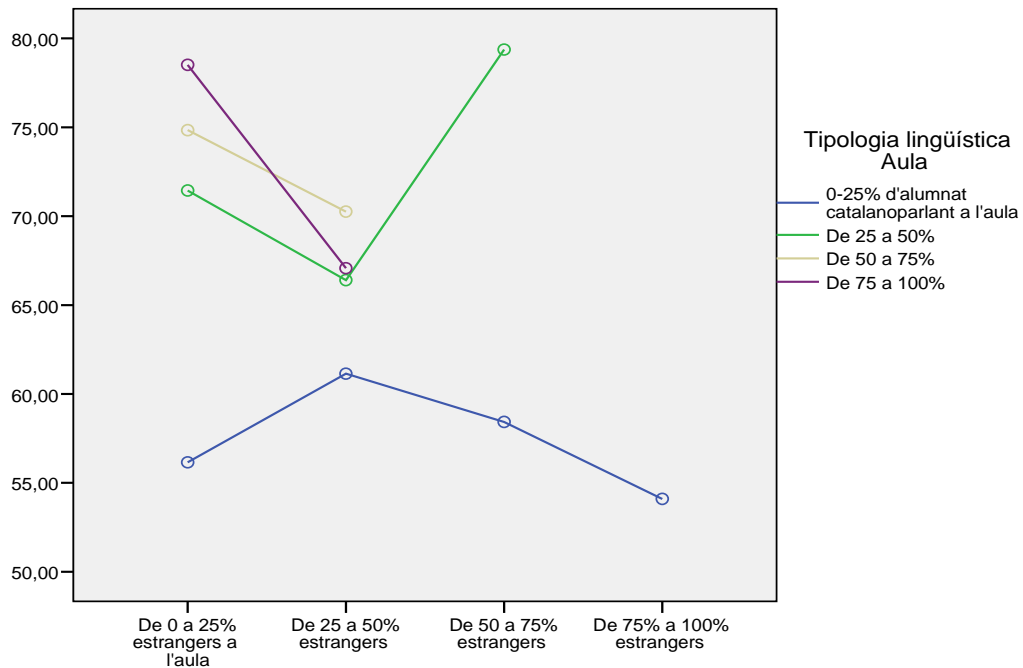
GRÀFICA CII

Coneixement de català escrit, percentatge d'alumnat catalanoparlant i d'origen estranger a l'aula. Alumnat d'origen estranger. Sis de primària. Curs 2006-2007.



GRÀFICA CIII

Coneixement de català escrit, percentatge d'alumnat catalanoparlant i d'origen estranger a l'aula. Alumnat d'origen nacional. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

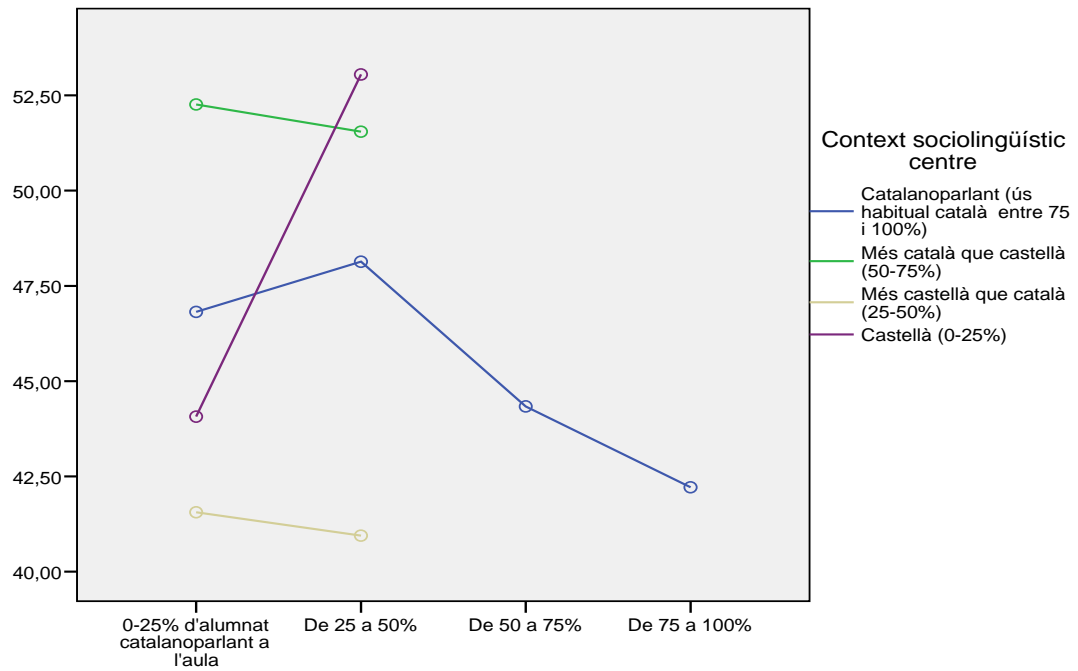


La diferència entre el dos gràfics s'estableix, a l'igual que passava en PG1CAST, en relació amb l'alumnat que està en aules que tenen entre un 25% i un 50% d'alumnat catalanoparlant. Així, pel que fa a l'alumnat d'origen nacional, aquest arriba al seu màxim en la mitjana de PG1CAT quan el percentatge d'alumnat d'origen estranger està entre el 50% i el 75%, mentre que en el cas de l'alumnat d'origen estranger hi ha un repunt, però queda molt lluny de les mitjanes màximes que es situen quan el percentatge d'alumnat estranger a les aules és menor del 25%.

Els gràfics CIV i CV presenten l'evolució del coneixement escrit de castellà (PG1CAST) de l'alumnat d'origen estranger i nacional respectivament segons el percentatge d'alumnat catalanoparlant (TLA) i el context sociolingüístic del centre escolar (CS).

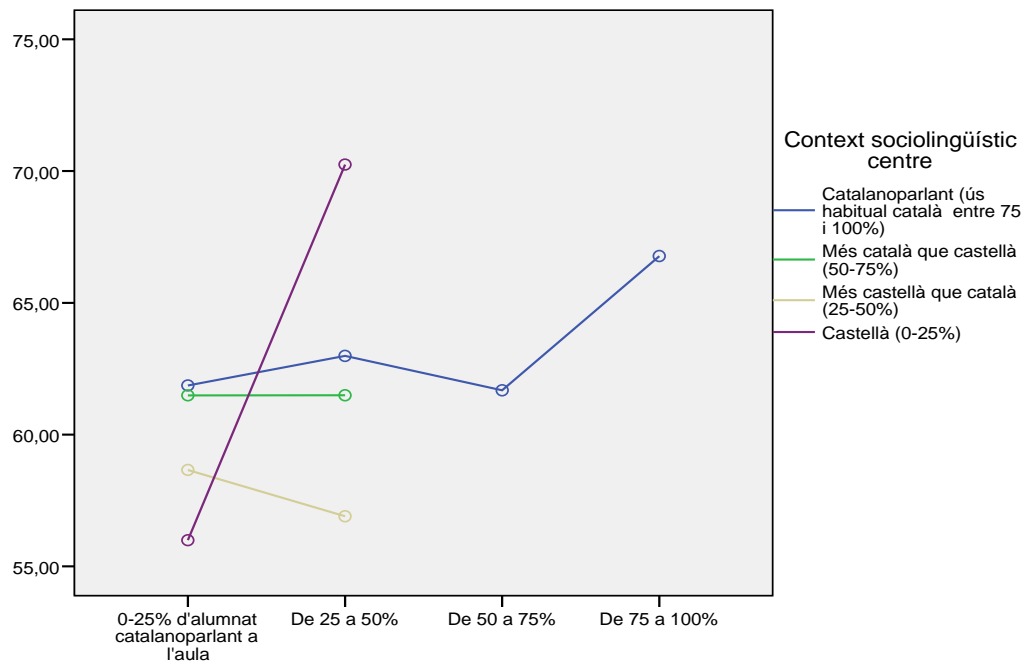
GRÀFICA CIV

Coneixement de castellà escrit, percentatge d'alumnat catalanoparlant i context sociolingüístic. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



GRÀFICA CV

Coneixement de castellà escrit, percentatge d'alumnat catalanoparlant i context sociolingüístic. Alumnat d'origen nacional. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



Les diferències apareixen en relació amb l'alumnat que viu en contextos en els que predomina el català. Així, per l'alumnat d'origen nacional, les seves mitjanes en PG1CAST s'incrementen a mesura que augmenta el percentatge d'alumnat catalanoparlant de l'aula. En canvi, pel que fa a l'alumnat d'origen estranger que es troba en la mateixa situació, les seves mitjanes disminueixen.

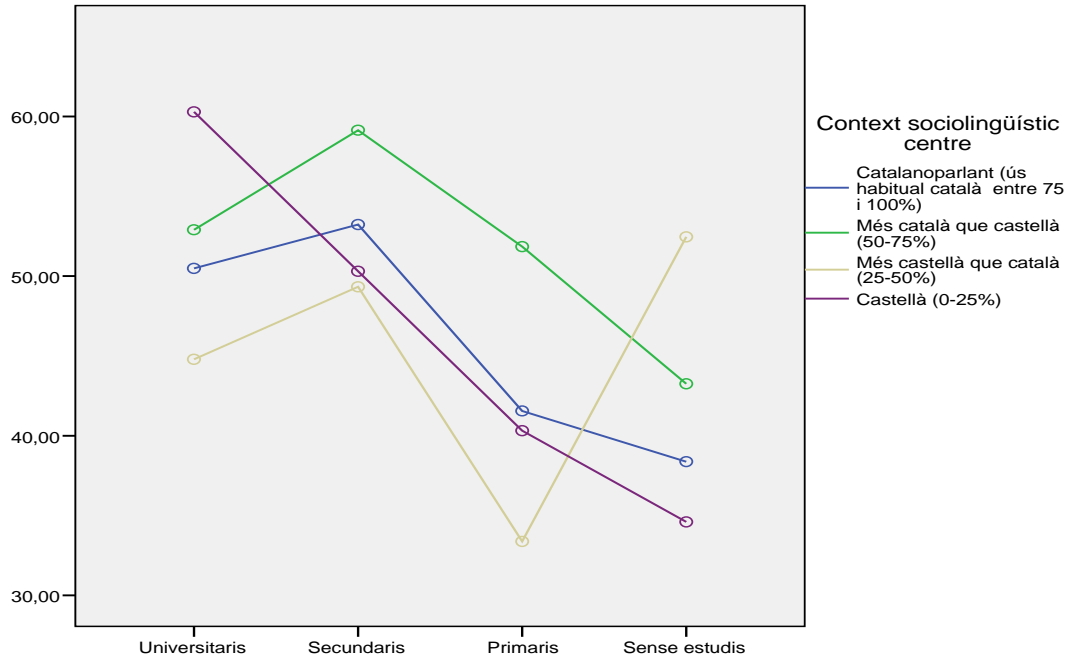
4.8. El coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat, el nivell educatiu de les famílies i el context sociolingüístic del centre escolar.

La interacció del context sociolingüístic de les escoles de l'alumnat i el nivell educatiu de les seves famílies es mostra significativa per les dues llengües en el cas de l'alumnat d'origen nacional {pel nivell educatiu del pare: PG1CAST (F=2'340; p=0'018); PG1CAT (F=3'509; p=0'001); pel nivell educatiu de la mare PG1CAST (F=3'420; p=0'001); PG1CAT (F=4'692; p=0'000)} i, en canvi, no ho és en el cas de l'alumnat d'origen estranger {pel nivell educatiu del pare: PG1CAST (F=1'227; p=0'227); PG1CAT (F=1'508; p=0'143); pel nivell educatiu de la mare PG1CAST (F=1'272; p=0'251); PG1CAT (F=1'527; p=0'137)}.

Els gràfics CVI i CVII presenten l'evolució del coneixement escrit de castellà (PG1CAST) de l'alumnat d'origen estranger i nacional respectivament segons el context sociolingüístic del centre escolar i el nivell educatiu del pare.

GRÀFICA CVI

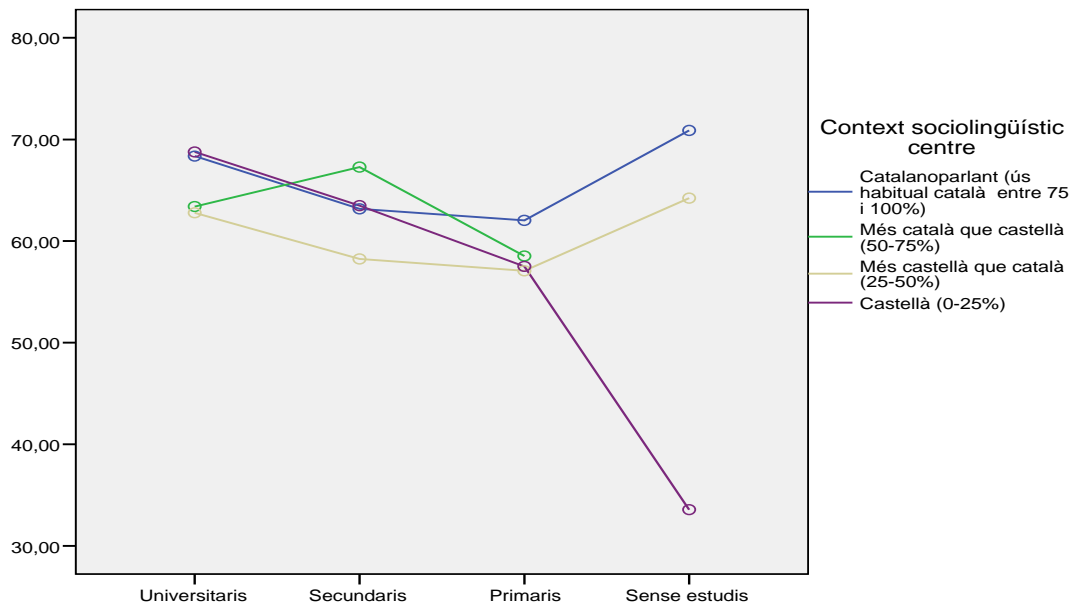
Coneixement de castellà escrit, context sociolingüístic i nivell educatiu del pare.
Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



En el cas de l'alumnat d'origen estranger, les puntuacions en la prova escrita de castellà disminueixen a mesura que baixa el nivell d'estudis del pare i el context social es castellanitza. La única anomalia apareix en l'alumnat de pares analfabets, que presenten unes puntuacions més altes quan el context sociolingüístic és més castellà que català, inclús quan el comparem dins el mateix context amb nivells d'estudis més elevats. No obstant, l'explicació segurament es troba en el poc nombre de subjectes en aquesta categoria a part que les diferències no són significatives.

GRÀFICA CVII

Coneixement de castellà escrit, context sociolingüístic i nivell educatiu del pare.
Alumnat d'origen nacional. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

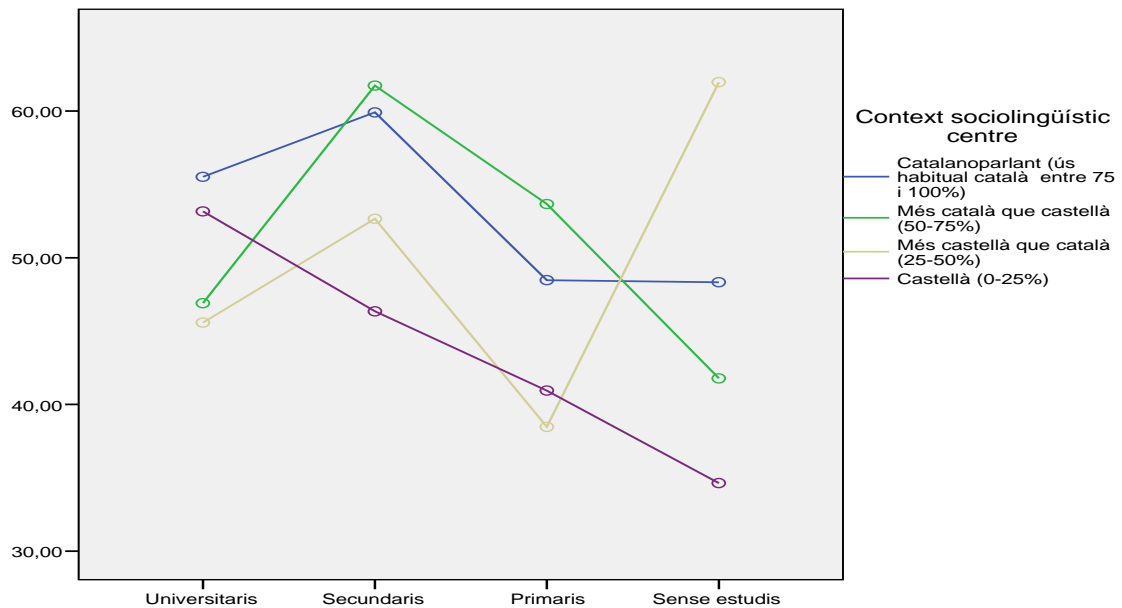


Pels nacionals, el coneixement de castellà escrit es manté més estable en els diferents contextos sociolingüístics, tot i que les puntuacions més elevades es mantenen pels contextos socials on la presència del català és important. No obstant, a diferència del que passava amb els alumnes estrangers, els fills nacionals de pares analfabets tenen majors avantatges en relació a les seves puntuacions quan s'escolaritzen en entorns catalanoparlants, mentre que quan ho fan en contextos castellans, el resultat és l'oposat.

Els gràfics CVIII i CIX presenten l'evolució del coneixement escrit de català (PG1CAT) de l'alumnat d'origen estranger i nacional respectivament segons el context sociolingüístic del centre escolar i el nivell educatiu del pare.

GRÀFICA CVIII

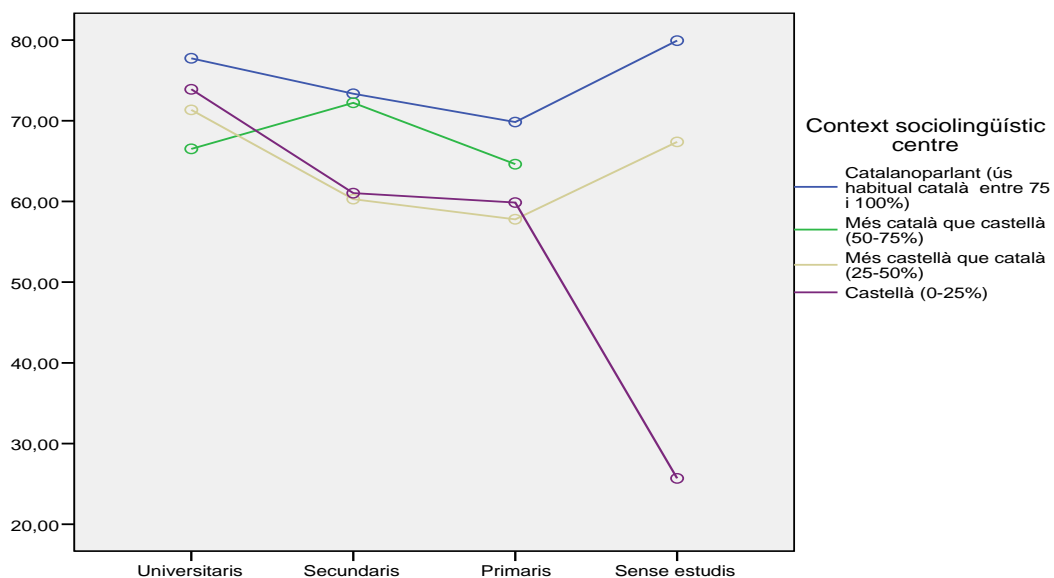
Coneixement de català escrit, context sociolingüístic i nivell educatiu del pare. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



En relació al coneixement de català escrit, l'alumnat d'origen estranger obté millors puntuacions a mesura que el context social es catalanitza i augmenta el nivell d'estudis dels pares. La gràfica segueix un patró similar al de les puntuacions escrites en castellà, però amb unes puntuacions més altes.

GRÀFICA CIX

Coneixement de català escrit, context sociolingüístic i nivell educatiu del pare. Alumnat d'origen nacional. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

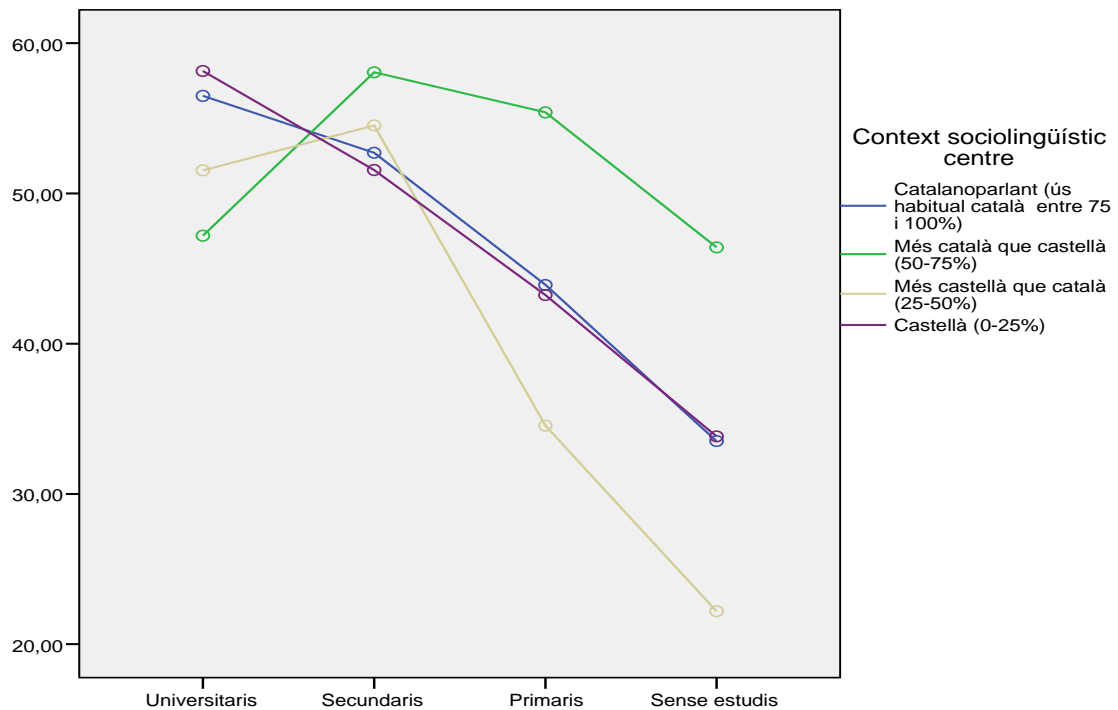


Les puntuacions escrites en català de l'alumnat d'origen nacional, en canvi, mostren un patró ben definit en el sentit de millors resultats –independentment del nivell educatiu del pare- a mesura que el context social es catalanitza.

Els gràfics CX i CXI presenten l'evolució del coneixement escrit de castellà (PG1CAST) de l'alumnat d'origen estranger i nacional respectivament segons el context sociolingüístic del centre escolar i el nivell educatiu de la mare.

GRÀFICA CX

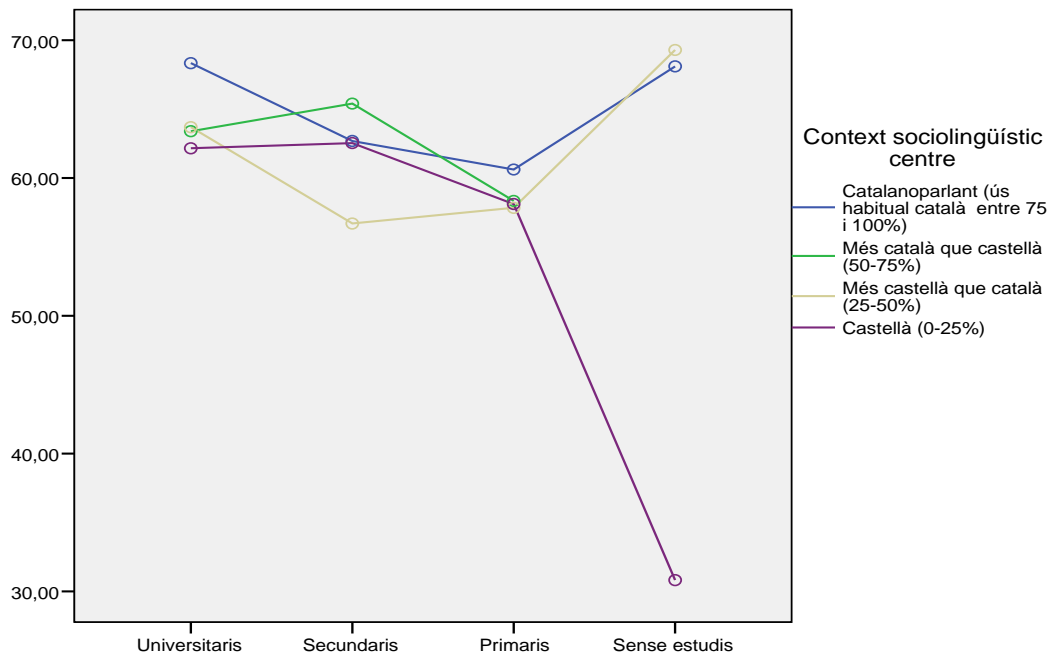
Coneixement de castellà escrit, context sociolingüístic i nivell educatiu de la mare.
Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



Com ja hem dit, el nivell d'estudis de la mare es mostra més predictiu a l'hora de descriure el coneixement escrit de llengua castellana de l'alumnat d'origen estranger que el del pare. En aquest sentit, els millors resultats en castellà s'obtenen quan el context és més català que castellà i a mesura que augmenta el nivell educatiu. Els pitjors resultats s'aconsegueixen quan l'alumnat estranger s'escolaritza en contextos castellans.

GRÀFICA CXI

Coneixement de castellà escrit, context sociolingüístic i nivell educatiu de la mare.
Alumnat d'origen nacional. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

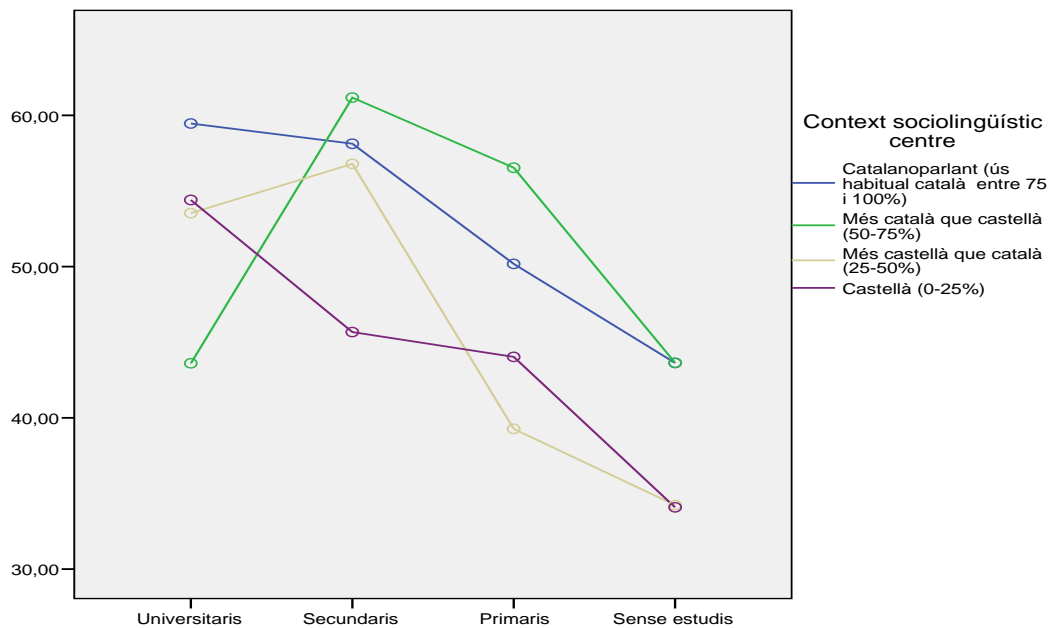


Els resultats escrits en castellà de l'alumnat nacional segueixen la mateixa tendència que la de la gràfica anterior, si bé els efectes de l'escolarització en contextos sociolingüístics exclusivament castellans limita notablement els resultats d'aquest alumnat. Els més perjudicats són els alumnes nacionals amb mares analfabetes que s'escolaritzen en entorns monolingües castellans.

Els gràfics CXII i CXIII presenten l'evolució del coneixement escrit de català (PG1CAT) de l'alumnat d'origen estranger i nacional respectivament segons el context sociolingüístic del centre escolar i el nivell educatiu de la mare.

GRÀFICA CXII

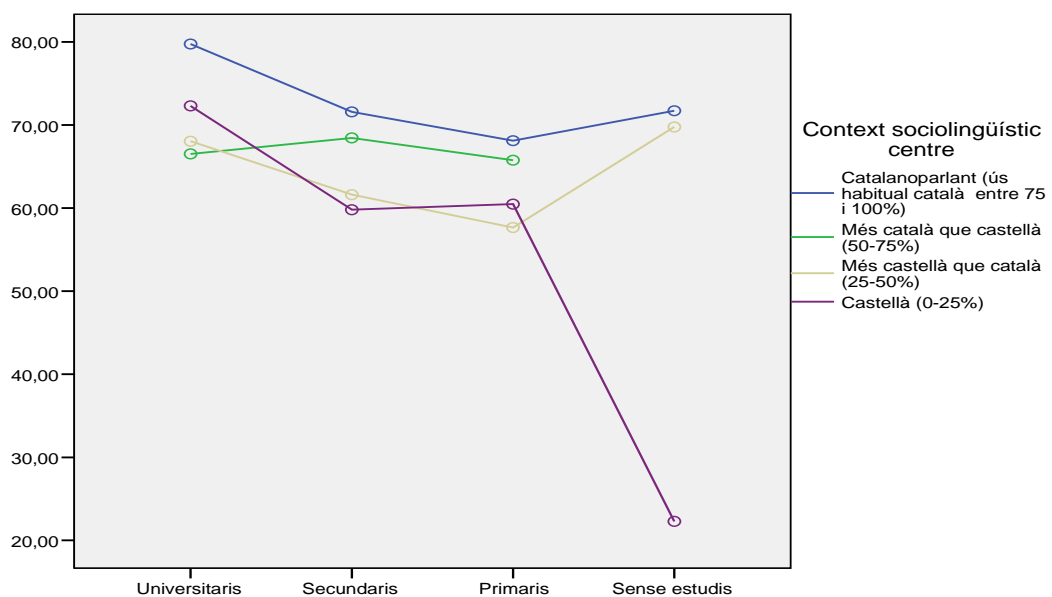
Coneixement de català escrit, context sociolingüístic i nivell educatiu de la mare.
Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



Respecte les puntuacions escrites en català, l'alumnat d'origen estranger disminueix les seves puntuacions a mesura que baixa el nivell d'estudis de la mare i el context social es castellanitza.

GRÀFICA CXIII

Coneixement de català escrit, context sociolingüístic i nivell educatiu de la mare.
Alumnat d'origen nacional. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



I en el cas dels alumnes nacionals s'observa la mateixa tendència però encara més marcada. A mesura que l'entorn social es catalanitza, es mantenen unes puntuacions elevades en català escrit per a tots els grups independentment del nivell d'estudis de la mare. Els alumnes de pares analfabets escolaritzats en entorns castellans continuen essent els més perjudicats.

5. LES AGRUPACIONS DELS PARTICIPANTS D'ORIGEN ESTRANGER SEGONS EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ESCRIT I LES VARIABLES FAMILIARS, SOCIALS I ESCOLARS

La taula LXIII presenta les mitjanes per PG1CAST i PG1CAT obtingudes als quatre conglomerats en que s'agrupen els participants.

TAULA LXIII

Conglomerats i mitjanes PG1CAST i PG1CAT. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	1	2	3	4
PG1CAST	20,03	36,30	63,46	55,35
PG1CAT	23,00	48,10	68,49	44,99

Les diferències són significatives per PG1CAST ($F=719'157$; $p=0'000$) i PG1CAT ($F=694'573$; $p=0'000$).

La taula LXIV presenta els estadístics descriptius per cadascú dels conglomerats.

TAULA LXIV

Coneixement de castellà i català escrit i conglomerats. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

		X	σ	N
PG1CAST	1	20,03	10,10	122
	2	36,30	6,80	126
	3	63,46	9,18	158
	4	55,35	6,41	109

PG1CAT	1	23,00	9,30	122
	2	48,10	8,22	126
	3	68,49	7,47	158
	4	44,99	8,36	109

El test de Scheffe mostra diferències significatives entre els quatre grups pel coneixement de castellà escrit, un a un, amb una probabilitat de $p=0'000$. I, pel que fa al coneixement de català escrit, hi ha també diferències entre tots els grups, un a un, amb una probabilitat de $p=0'000$, excepte entre el grup 2 i 4 la qual és $0'043$.

En definitiva, podem establir una seqüència de millors a pitjors resultats en el sentit d'un grup inicial (3) amb la major part de participants (158), seguit d'un altre grup (4) amb 109 subjectes que es caracteritza per ocupar el segon lloc pel que fa al coneixement de castellà escrit, però el tercer pel que fa al coneixement de català escrit. Les dades del grup següent (2) són inverses a les del grup anterior. Finalment, hi ha un últim grup (1) que té les mitjanes més baixes de coneixement escrit de castellà i català.

La taula LXV mostra les característiques escolars dels participants i la seva relació amb els conglomerats obtinguts.

TAULA LXV

Característiques escolars i conglomerats. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària.
Curs 2006-2007.

	1	2	3	4
-25% catalanoparlants a l'aula	73,8	59,5	58,2	77,1
25-50% catalanoparlants a l'aula	12,3	20,6	23,4	14,7
50-75% catalanoparlants a l'aula	9,8	16,7	13,9	5,5
+ 75% catalanoparlants a l'aula	4,1	3,2	4,4	2,8
Context català	23,8	36,54	36,1	15,6

Context més català que castellà	4,9	5,6	12,0	7,3
Context més castellà que català	23,8	22,2	17,7	14,7
Context castellà	47,5	35,7	34,2	62,4
-25% estrangers a l'aula	9,0	11,1	12,0	5,5
25-50% estrangers a l'aula	32,0	41,3	41,8	37,6
50-75% estrangers a l'aula	38,5	31,7	35,4	29,4
+75% estrangers a l'aula	20,5	15,9	10,8	27,5
No assistència a l'aula d'acollida	39,3	60,3	72,8	56,9
1 any d'assistència	42,6	23,0	17,1	25,7
2 anys d'assistència	12,3	11,9	7,0	10,1
Més de 2 anys	5,7	4,8	3,2	7,3

Per la variable "tipologia lingüística de l'aula": Chi-quadrat=19'005; p=0'025.

Per la variable "percentatge d'estrangers de l'aula": Chi-quadrat=17'860; p=0'037.

Per la variable "context sociolingüístic del centre": Chi-quadrat=36'288; p=0'000.

Per la variable "assistència a l'aula d'acollida": Chi-quadrat=36'118; p=0'000.

Pel que fa al percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula, els conglomerats 2 i 3 són els que, en la seva composició, tenen un percentatge més alt d'alumnat en aules on més del 50% de l'alumnat és catalanoparlant, mentre que el més baix es produeix al conglomerat 4. Així, el conglomerat 3 agrupa a un 36'25% de l'alumnat d'origen estranger que està en aules amb més del 50% d'alumnat catalanoparlant, seguit del conglomerat 2 (31'25%), l'1 (21'15%) i, finalment el 4 (11'25%).

En relació al percentatge d'alumnat estranger a l'aula, el conglomerat 3 és el que escolaritza a la major part d'alumnat d'origen estranger que està en aules amb més del 50% d'estrangers (27'34%), seguit de l'1 (26'97%), del 4 (23'22%) i del 2 (22'47%). No obstant, les diferències són petites ja que una gran part de l'alumnat estranger està en aules amb més del 50% d'alumnat d'origen estranger. Allà on s'estableixen les

diferències entre els grups és la composició interna de l'alumnat als quatre conglomerats. Així, en els conglomerats 2 i 3 més del 50% de l'alumnat es troba en aules amb menys del 50% d'alumnat d'origen estranger, mentre que als conglomerats 1 i 4 es dona la situació inversa. Al conglomerat 1 hi ha un 59% d'alumnat que està en aules amb més del 50% d'alumnat d'origen estranger i al conglomerat 4 n'hi ha un 56'9%.

El context sociolingüístic del centre escolar també estableix diferències entre els grups. Així, prop del 50% de l'alumnat dels conglomerats 2 i 3 estan escolaritzats en contextos sociolingüístics en els que predomina el català, mentre que l'alumnat dels altres conglomerats està escolaritzat en contextos on predomina el castellà. En aquest sentit, és significatiu el fet que el 62'4% de l'alumnat del conglomerat 4 està escolaritzat en contextos exclusivament castellans. Tant és així que, del conjunt de l'alumnat d'aquesta categoria, el 30'2% forma part del conglomerat 4.

Finalment, pel que fa al suport lingüístic des de les aules d'acollida, l'alumnat del conglomerat 3 pràcticament no ho ha rebut, a diferència de l'alumnat del conglomerat 1 el qual, al voltant del 60%, ha participat a les aules d'acollida. L'alumnat dels conglomerats 2 i 4 es situa en una posició intermèdia. No obstant, el conglomerat 4 és el que agrupa a la major part de l'alumnat que ha estat més de dos anys a l'aula d'acollida (30'8%), mentre que el 42'6% de l'alumnat que porta 1 any a l'aula d'acollida es concentra al conglomerat 1.

La taula LXVI presenta les correspondències entre els diferents conglomerats i el nivell educatiu del pare i de la mare dels alumnes.

TAULA LXVI

Nivell educatiu de la família i conglomerats. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

		1	2	3	4
NIVELL EDUCATIU PARE	Universitaris	5,1	8,4	13,2	16,3
	Secundaris	21,5	25,3	43,9	46,3
	Primaris	63,3	54,2	36,8	35,0
	Sense estudis	10,1	12,0	6,1	2,5

NIVELL EDUCATIU MARE	Universitaris	6,1	7,2	17,8	13,8
	Secundaris	19,5	25,3	43,4	49,4
	Primaris	50,0	48,2	33,3	32,2
	Sense estudis	24,4	19,3	5,4	4,6

Per la variable "nivell educatiu del pare": Chi-quadrat=33'622; p=0'000.

Per la variable "nivell educatiu de la mare": Chi-quadrat=51'402; p=0'000.

Pel que fa al nivell educatiu del pare, els nivells més alts es concentren en els conglomerats 3 i 4, a l'igual que pel que fa al nivell educatiu de la mare. I, en el mateix sentit, cal dir que els nivells educatius més baixos, tant del pare com de la mare, es concentren en el conglomerat 1. Així, quasi la meitat de l'alumnat d'origen estranger amb mares sense estudis es concentren al conglomerat 1 i, pel que fa al conglomerat 2, n'hi ha un 34%. En canvi, el 50% de les mares amb estudis universitaris tenen els seus fills i les filles en el conglomerat 3.

La taula LXVII mostra les relacions de contingència entre els conglomerats, el temps de residència de l'alumnat d'origen estranger a Catalunya i el seu moment d'escolarització.

TAULA LXVII

Temps d'estància a Catalunya, escolarització prèvia i conglomerats. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	1	2	3	4
Escolarització prèvia regular	73,8	52,3	51,3	76,1
Escolarització prèvia irregular	0,8	2,4	0,0	0,0
Des de parvulari a Catalunya	23,7	38,8	37,4	11,9
Des de primer de primària a Cat.	1,6	6,3	11,4	8,3
Nascuts a Cat.	19,7	25,4	23,4	10,1
De 6 a 9 anys a Catalunya	6,6	17,5	20,3	13,8
De 3 a 6 anys a Catalunya	19,7	21,4	41,1	26,6
D'1 a 3 anys a Catalunya	37,7	30,2	13,9	39,4
Menys d'1 any a Catalunya	16,4	5,6	1,3	10,1

Per la variable "escolarització prèvia": Chi-quadrat=51'926; p=0'000.

Per la variable "temps d'estància a Catalunya": Chi-quadrat=73'694; p=0'000.

Hi ha una estreta relació entre l'escolarització prèvia de l'alumnat, el temps d'estància a Catalunya i la composició dels conglomerats. Així, als conglomerats 1 i 4 hi ha un percentatge molt elevat d'alumnat d'incorporació tardana recent (54'1% i 49'5% respectivament) i, per tant, amb una escolarització prèvia regular al seu país d'origen (73'8% i 76'1% respectivament), mentre que als conglomerats 2 i 3 es concentra l'alumnat nascut a Catalunya i escolaritzat des de l'educació infantil o els que porten molts anys de residència a Catalunya.

No obstant, entre el conglomerat 3 i el 2 apareixen més diferències que entre els conglomerats 1 i 4. Així, pel que fa a l'alumnat que porta d'un a tres a Catalunya, al conglomerat 2 n'hi ha un 25'5% del total i al conglomerat 3 la xifra baixa al 14'8%. En canvi, d'alumnat que porta de 6 a 9 anys a Catalunya, al conglomerat 3 n'hi ha un 41'6% del total i la xifra baixa al 28'6% al conglomerat 2. Això significa que un 40% del total de l'alumnat d'origen estranger escolaritzat des de l'educació infantil a Catalunya forma part del conglomerat 3, respecte el 29'09% d'aquest alumnat que es troba en el conglomerat 2.

La taula LXVIII mostra les relacions entre el continent d'origen de l'alumnat estranger i els conglomerats.

TAULA LXVIII

Continent d'origen de les famílies i conglomerats. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	1	2	3	4
Unió Europea i països europeus occidentals	9,0	15,9	15,2	7,3
Països de l'Est	4,1	2,4	7,0	2,8
Àsia i Oceania	9,8	8,7	3,8	0,9
Amèrica Central i del Sud	22,1	23,8	44,3	70,6
Amèrica del Nord	0,8	0,8	0,6	0,0
Àfrica	54,1	48,4	29,1	18,3

Per la variable "continent": Chi-quadrat=92'995; p=0'000.

L'alumnat de la Unió Europea es concentra en els conglomerats 2 (31'7%) i 3 (38'1%) i l'alumnat dels països de l'est en el conglomerat 3 (50%). És a dir, el conglomerat 3 és el

que agrupa a una major quantitat d'alumnat europeu, mentre que l'alumnat asiàtic es concentra en els conglomerats 1 (40%) i 2 (36'7%) i és baix als altres.

El major contingent d'alumnat llatinoamericà està al conglomerat 4 (37'7%), seguit de prop del conglomerat 3 (34'3%) i a una distància més gran, si bé semblant, es troba en els conglomerats 1 (13'2%) i 2 (14'7%).

Finalment, l'alumnat africà es concentra en els conglomerats 1 (34'2%) i 2 (31'6%), seguits dels conglomerats 3 (29'1%) i 4 (18'3%).

Els conglomerats 2 i 3 són els que tenen una composició d'alumnat més equilibrat en funció de la procedència de les famílies, si bé existeix una relació inversa entre el percentatge d'alumnat llatinoamericà i africà. Així, en el conglomerat 2 s'hi troba representat el 23'8% d'alumnat llatinoamericà i el 48'4% d'alumnat africà, mentre que al conglomerat 3 són un 44'3% i un 29'1% respectivament. El conglomerat 4 està format fonamentalment per alumnat llatinoamericà i el conglomerat 1 per alumnat africà i asiàtic.

La taula LXIX mostra la relació entre la família lingüística de l'alumnat d'origen estranger i els diferents conglomerats.

TAULA LXIX

Família lingüística i conglomerats. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	1	2	3	4
Germànica	1,6	1,6	3,8	0,9
Berber	9,0	9,5	2,5	2,8
Semítica	32,0	20,6	20,9	12,8
Indoiraniana	4,1	4,8	1,3	0,0
Eslava	4,1	3,2	6,3	2,8
Romànica	30,3	38,1	56,3	77,1
Nigerocongolesa	13,9	18,3	5,1	2,8
Sinotibetana	4,9	2,4	0,6	0,0
Malaiopolinèsica	0,0	0,0	0,6	0,0

Bàltica	0,0	0,0	0,6	0,0
Fino-húngara	0,0	0,0	0,6	0,0
Armeni	0,0	1,6	1,3	0,9

Per la variable "família lingüística": Chi-quadrat=101'066; p=0'000.

L'alumnat de llengua romànica és el que obté els millors resultats i constitueix una mica més del 50% de l'alumnat del conglomerat 3 i tres quartes parts de tot l'alumnat del conglomerat 4, mentre que únicament està representat en una tercera part en el conglomerat 1 i un xic més en el conglomerat 2. El conglomerat 1 és el que té menys alumnes de llengua romànica (14'3%) en comparació amb els conglomerats 3 (34'5%) i 4 (32'6%) que són els en que tenen més.

L'alumnat amb una llengua sinotibetana es concentra en els conglomerats 1 (60%) i 2 (30%), mentre que en el conglomerat 4 no n'hi ha cap. El mateix passa amb l'alumnat amb una llengua indoiraniana que també es concentra en els conglomerats 1 (38'5%) i 2 (46'2%) i tampoc està present en el conglomerat 4.

L'alumnat amb una llengua semítica es distribueix d'una manera relativament semblant entre els conglomerats 1 (34'8%), 2 (23'2%) i 3 (29'5%). En canvi, en el conglomerat 4 (12'5%) la seva presència baixa molt respecte a la resta. I, pel que fa a les llengües berbers, es produeix un fenomen semblant al de les llengües asiàtiques. Així, la major part d'aquest alumnat es concentra en els conglomerats 1 (36'7%) i 2 (40%).

Finalment, l'alumnat amb una llengua nigerocongolesa es concentra també en els conglomerats 1 (33'3%) i 2 (45'15), en comparació als percentatges dels conglomerats 3 (15'7%) i 4 (5'9%).

El quadre IV presenta els trets més rellevants i distintius per a cadascun dels conglomerats.

QUADRE IV

Conglomerats i trets distintius. Sisè de primària. Alumnat d'origen estranger.

1	2	3	4
Aules amb un percentatge molt baix d'alumnat catalanoparlant.	Aules amb un percentatge significatiu d'alumnat catalanoparlant	Aules amb un percentatge significatiu d'alumnat catalanoparlant	Aules amb un percentatge molt baix d'alumnat catalanoparlant.
Aules amb un percentatge bastant alt d'alumnat origen estranger	Aules amb un percentatge significatiu d'alumnat d'origen nacional	Aules amb un percentatge significatiu d'alumnat d'origen nacional	Aules amb un percentatge bastant alt d'alumnat origen estranger
Context sociolingüístic amb predomini del castellà	Contextos sociolingüístics amb predomini del català	Contextos sociolingüístics amb predomini del català	Context sociolingüístic altament castellà
Alumnat a l'aula d'acollida	Un major pes de l'alumnat que no ha assistit a l'aula d'acollida	Alumnat que no ha assistit a les aules d'acollida	Equilibri entre l'alumnat que assisteix i el que no assisteix a l'aula d'acollida
Nivells educatius familiars baixos	Nivells educatius familiars baixos	Nivells educatius familiars alts	Nivells educatius familiars alts
Alumnat d'incorporació tardana recent	Alumnat d'incorporació tardana	Equilibri entre l'alumnat d'incorporació tardana i el que està escolaritzat durant tot l'ensenyament primari	Alumnat d'incorporació tardana recent
Escolarització prèvia regular al país d'origen	Alumnat africà i asiàtic	Alumnat asiàtic i africà	Escolarització prèvia regular al país d'origen
Alumnat africà i asiàtic	Alumnat amb una llengua sinotibetana i indoiraniana	Alumnat amb una llengua sinotibetana i indoiraniana	Alumnat llatinoamericà
Alumnat amb una llengua sinotibetana i indoiraniana	Alumnat amb una llengua berber	Alumnat europeu	Alumnat de llengua romànica
Alumnat amb una llengua berber	Alumnat amb una llengua nigerocongolesa	Alumnat de llengua romànica	Poca presència d'alumnat amb una llengua semítica
Alumnat amb una llengua nigerocongolesa			

CAPÍTOL VII.

EL CONEIXEMENT ORAL I ESCRIT DE CATALÀ I CASTELLÀ DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER I ELS FACTORS QUE EL DESCRUIEN

1. CONEIXEMENT DE CATALÀ I CASTELLÀ ORAL I ESCRIT DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER

La taula LXX presenta els resultats dels participants d'origen estranger en la prova de coneixement de català i castellà oral i escrit.

TAULA LXX

Participants i coneixement de català i castellà oral i escrit. Sisè de primària.
Curs 2006-2007.

	PG2CAST		PG2CAT	
	X	δ	X	δ
Alumnat d'origen estranger	47'95	16'89	52'76	14'92

PG2CAST: coneixement de castellà oral i escrit; PG2CAT: coneixement de català oral i escrit.

X: mitjana; δ : desviació típica.

El coneixement de castellà i català oral i escrit és lleugerament superior al coneixement de castellà i català escrit. És a dir, la incorporació de les proves orals ajuda a millorar

una mica la mitjana dels resultats de l'alumnat estranger i els homogeneïtza més que a les proves escrites (baixa la desviació típica).

La comparació de mitjanes entre el coneixement oral i escrit de català i castellà mitjançant la T d'Student es mostra significativa ($t=-4'992$; $p=0'000$). L'alumnat d'origen estranger obté resultats significativament més alts en català oral i escrit que en castellà.

La taula LXXI mostra els resultats de coneixement oral de castellà a les diferents subproves pel conjunt dels participants.

TAULA LXXI

Alumnat d'origen estranger i coneixement de castellà oral a les diferents subproves. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	EOTOTCAST		LECTOTCAST		FONTOTCAST	
	X	δ	X	δ	X	δ
Alumnat d'origen estranger	64'33	19'46	29'77	27'61	73'38	18'69

EOTOTCAST: expressió oral castellà; LECTOTCAST: lectura castellà;
FONTOTCAST: fonètica castellà
X: mitjana; δ : desviació típica.

La Taula LXXII presenta els resultats de coneixement de català oral a les diferents subproves pel conjunt dels participants.

TAULA LXXII

Participants i coneixement de català oral a les diferents subproves. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	EOTOTCAT		LECTOTCAT		FONTOTCAT		DICCAT	
	X	δ	X	δ	X	δ	X	δ
Alumnat d'origen estranger	71'35	14'77	25'17	26'00	72'39	12'47	65'75	30'29

EOTOTCAT: expressió oral català; LECTOTCAT: lectura català; FONTOTCAT: fonètica català; DICCAT: ús diccionari català.
X: mitjana; δ : desviació típica.

2. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ORAL I ESCRIT DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER I LES VARIABLES INDIVIDUALS I FAMILIARS

La taula LXXIII mostra la significació de les diferents variables analitzades en la PG2.

TAULA LXXIII

Significació de les variables individuals i familiars de l'alumnat d'origen estranger en relació amb el coneixement de castellà i català oral i escrit. Sisè de primària.
Curs 2006-2007.

	PG2CAST	PG2CAT
Sexe	No	No
Família lingüística	Sí	Sí
Continent	Sí	Sí
Temps d'estada a Catalunya	Sí	Sí
Escolarització prèvia	No	Sí
Assistència a l'aula d'acollida	Sí	No
Professió del pare	No	No
Professió de la mare	No	No
Nivell educatiu del pare	Sí	Sí
Nivell educatiu de la mare	Sí	Sí

Les significacions són amb una probabilitat menor de 0'05.

Les variables que tenen més pes per la seva significació són el temps d'estada, els nivells educatius familiars, la família lingüística i el continent de procedència.

2.1. Coneixement de català i castellà oral i escrit i família lingüística de l'alumnat d'origen estranger.

La variable família lingüística es mostra significativa tant a PG2CAST ($F=8'643$; $p=0'000$) com a PG2CAT ($F=2'214$; $p=0'044$).

Les taules LXXIV i LXXV presenten respectivament els estadístics descriptius per a PG2CAST i PG2CAT.

TAULA LXXIV

Coneixement de castellà oral i escrit de l'alumnat d'origen estranger i família lingüística. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	X	δ	N
Berber	42,92	18,96	10
Semítica	40,97	16,56	28
Indoiraniana	37,82	13,78	10
Eslava	46,29	17,01	11
Romànica	54,78	14,12	85
Nigerocongolesa	43,54	13,51	18
Sinotibetana	25,49	12,59	9

TAULA LXXV

Coneixement de català oral i escrit de l'alumnat d'origen estranger i família lingüística. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

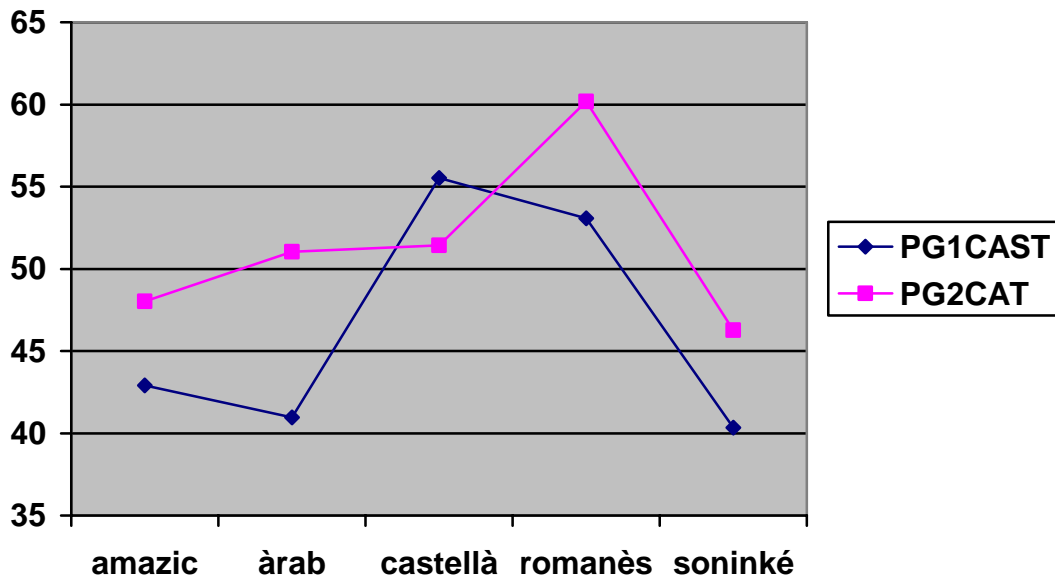
	X	δ	N
Berber	48,02	18,27	13
Semítica	51,05	17,41	24
Indoiraniana	50,51	15,95	8
Eslava	56,47	15,26	13
Romànica	54,65	13,37	94
Nigerocongolesa	47,67	10,44	15
Sinotibetana	37,93	16,79	7

El test de Scheffe mostra diferències significatives pel PG2CAST entre l'alumnat de llengua romànica i el de llengua semítica ($p=0'008$) i sinotibetana ($p=0'044$). En canvi, no apareixen diferències significatives entre els diferents grups pel PG2CAT.

Si analitzen les llengües més parlades (amazic, àrab, castellà, romanès i soninké) es mantenen les diferències significatives per PG2CAST ($F=6'591$; $p=0'000$) i per PG2CAT ($F=3'614$; $p=0'008$). El gràfic CXIV mostra l'evolució pels dos índexs.

GRÀFICA CXIV

Coneixement de castellà i català oral i escrit de l'alumnat d'origen estranger segons la llengua familiar. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



L'alumnat llatinoamericà és el que sap més castellà oral i escrit, mentre que l'alumnat romanès és el que sap més català oral i escrit. L'alumnat soninké és el que obté els resultats més pobres tant en català oral i escrit com en castellà oral i escrit, juntament amb l'alumnat àrab.

Els test de Scheffe no mostra diferències significatives entre els diferents grups pel PG2CAT i, en canvi, sí que existeixen pel PG2CAST entre l'alumnat àrab i l'alumnat romanès ($p=0'0045$) i castellà ($p=0'002$), i està al límit de la significació entre l'alumnat castellà i soninké ($p=0'050$).

Si analitzem la relació entre la subprova EOTOT (expressió oral total) de castellà i català amb la variable família lingüística trobem diferències significatives només pel castellà ($F=10'627$; $p=0'000$) {pel català ($F=1'949$; $p=0'076$)}.

Les taules LXXVI i LXXVII mostren els estadístics descriptius per EOTOTCAST i EOTOTCAT respectivament.

TAULA LXXVI

Expressió oral en castellà de l'alumnat d'origen estranger i família lingüística. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	X	δ	N
Berber	65,91	10,82	10
Semítica	60,63	15,80	28
Indoiraniana	47,95	17,85	10
Eslava	60,07	21,93	11
Romànica	71,55	16,56	85
Nigerocongolea	61,11	17,98	18
Sinotibetana	30,30	19,72	9

TAULA LXXVII

Expressió oral en català de l'alumnat d'origen estranger i família lingüística. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

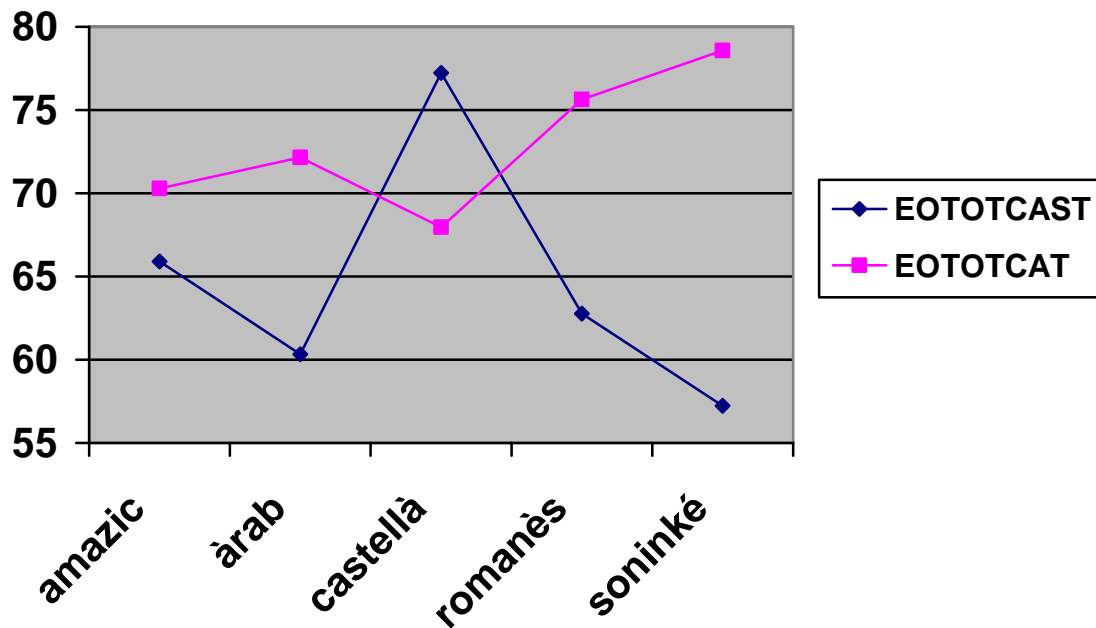
	X	δ	N
Berber	70,28	16,45	13
Semítica	72,16	12,56	24
Indoiraniana	67,61	24,11	8
Eslava	72,20	15,70	13
Romànica	70,82	14,14	94
Nigerocongolea	79,09	6,50	15
Sinotibetana	57,14	19,57	7

El test de Scheffe mostra diferències significatives per la variable EOTOTCAST entre l'alumnat amb una llengua sinotibetana i una llengua berber ($p=0'003$), semítica ($p=0'002$), eslava ($p=0'022$), romànica ($p=0'000$) i nigerocongolea ($p=0'004$) i entre l'alumnat amb una llengua romànica i una llengua indoiraniana ($p=0'011$). I, pel que fa a la variable EOTOTCAT, el test de Scheffe no mostra diferències significatives entre els diferents grups.

El gràfic CXV mostra l'evolució de les variables EOTOTCAST i EOTOTCAT per les cinc llengües més parlades.

GRÀFICA CXV

Expressió oral en castellà i català de l'alumnat d'origen estranger i llengua familiar. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



Respecte la subprova d'expressió oral en castellà, l'alumnat llatinoamericà és el que té millors puntuacions mentre que l'alumnat de parla soninké i àrab és el que obté pitjors resultats i, en relació a l'expressió oral en català, els resultats milloren a tots els grups, excepte en el grup d'alumnat llatinoamericà. En aquest cas, l'alumnat romanès i soninké són els que obtenen els millors resultats.

L'anàlisi de variància mostra diferències significatives a les dues variables: EOTOTCAST ($F=8'187; p=0'000$) i EOTOTCAT ($F=2'856; p=0'026$). El test de Scheffe mostra diferències significatives en EOTOTCAST entre l'alumnat llatinoamericà i l'alumnat àrab ($p=0'001$), romanès ($p=0'004$) i soninké ($p=0'007$). I, en relació a la variable EOTOTCAT no apareixen diferències significatives entre els grups.

2.2. Coneixement de català i castellà oral i escrit i continent d'origen de l'alumnat estranger.

L'anàlisi de variància mostra diferències significatives tant per PG2CAST ($F=11'313; p=0'000$) com per PG2CAT ($F=4'658; p=0'001$) en funció del continent de procedència

de l'alumnat d'origen estranger. Les taules LXXVIII i LXXIX mostren respectivament els estadístics descriptius.

TAULA LXXVIII

Coneixement oral i escrit de castellà i continent d'origen de l'alumnat estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	X	δ	N
Unió Europea i Europa Occidental	53,46	14,21	34
Europa de l'Est	49,03	19,83	12
Àsia i Orient Mitjà	34,81	16,22	22
Amèrica Central i del Sud	55,92	14,26	54
Àfrica	41,62	15,15	54

TAULA LXXIX

Coneixement oral i escrit de català i continent d'origen de l'alumnat estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	X	δ	N
Unió Europea i Europa Occidental	59,49	12,65	35
Europa de l'Est	60,51	16,60	14
Àsia i Orient Mitjà	45,98	16,34	19
Amèrica Central i del Sud	51,75	12,93	61
Àfrica	49,66	15,70	51

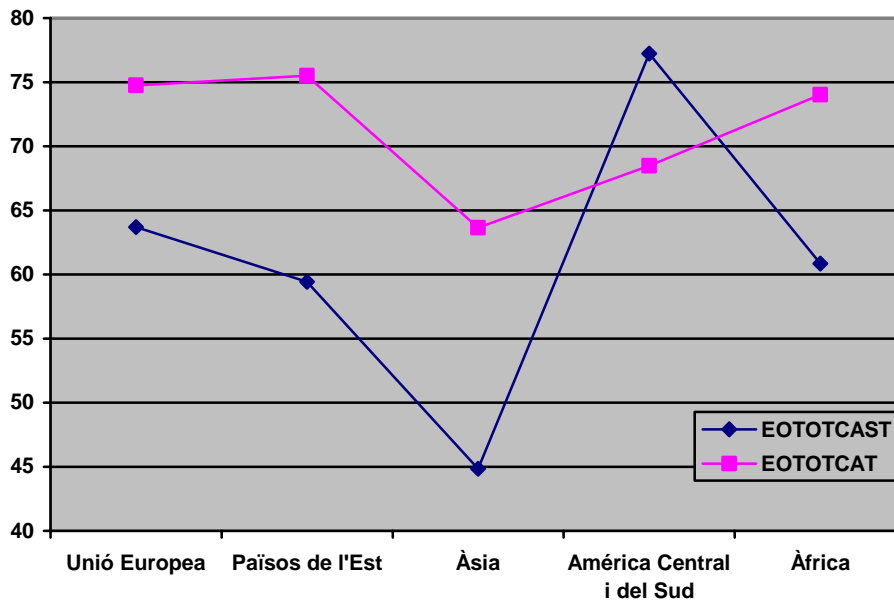
El test de Scheffe mostra diferències significatives per PG2CAST entre l'alumnat de la Unió Europea i l'alumnat d'Àsia ($p=0'001$) i entre el primer grup i l'alumnat d'Àfrica ($p=0'015$). També mostra diferències significatives entre l'alumnat d'Amèrica central i del Sud i l'alumnat d'Àsia ($p=0'000$) i el d'Àfrica ($p=0'000$). I, pel que fa a la variable PG2CAT, només apareixen diferències significatives entre l'alumnat de la Unió Europea i l'alumnat asiàtic ($p=0'031$).

Els anàlisis de variància en els diferents grups configurats per la variable continent entre el coneixement oral i escrit de castellà i català i el país d'origen no mostren cap diferència significativa.

El gràfic CXVI presenta l'evolució dels resultats de la subprova d'expressió oral tant pel castellà com pel català.

GRÀFICA CXVI

Expressió oral en castellà i català de l'alumnat d'origen estranger i continent. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



En general, l'alumnat d'origen estranger s'expressa oralment millor en català que en castellà. Únicament, l'alumnat llatinoamericà ho fa millor en castellà.

Les diferències són significatives per a la prova d'expressió oral en castellà ($F=16'323$; $p=0'000$) i en català ($F=3'156$; $p=0'016$). El test de Scheffe mostra diferències per EOTOTCAST entre l'alumnat llatinoamericà i l'alumnat de la Unió Europea ($p=0'010$), dels Països de l'Est ($p=0'029$), d'Àsia ($p=0'000$) i d'Àfrica ($p=0'000$); entre l'alumnat d'Àfrica i d'Àsia ($p=0'008$) i entre l'alumnat de la Unió Europea i l'alumnat asiàtic ($p=0'003$). No obstant, no hi ha cap diferència significativa entre els grups en relació a la producció oral en català.

2.3. Coneixement de català i castellà oral i escrit i temps d'estada a Catalunya de l'alumnat d'origen estranger.

L'anàlisi de variància mostra diferències significatives per PG2CAST ($F=6'049$; $p=0'000$) i per PG2CAT ($F=6'555$; $p=0'000$). Les taules LXXX i LXXXI mostren els estadístics descriptius per a cadascuna d'elles.

TAULA LXXX

Coneixement oral i escrit de castellà i temps d'estada a Catalunya de l'alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	X	δ	N
Nascuts a Catalunya	44,90	15,50	24
De sis a nou anys	53,85	14,22	32
De tres a sis anys	53,26	16,67	59
D'un a tres anys	41,41	16,77	56
Menys d'un any	35,43	9,03	5

TAULA LXXXI

Coneixement oral i escrit de català i temps d'estada a Catalunya de l'alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	X	δ	N
Nascuts a Catalunya	50,10	14,03	27
De sis a nou anys	59,36	13,07	23
De tres a sis anys	57,74	15,02	64
D'un a tres anys	46,58	13,75	62
Menys d'un any	49,71	7,86	5

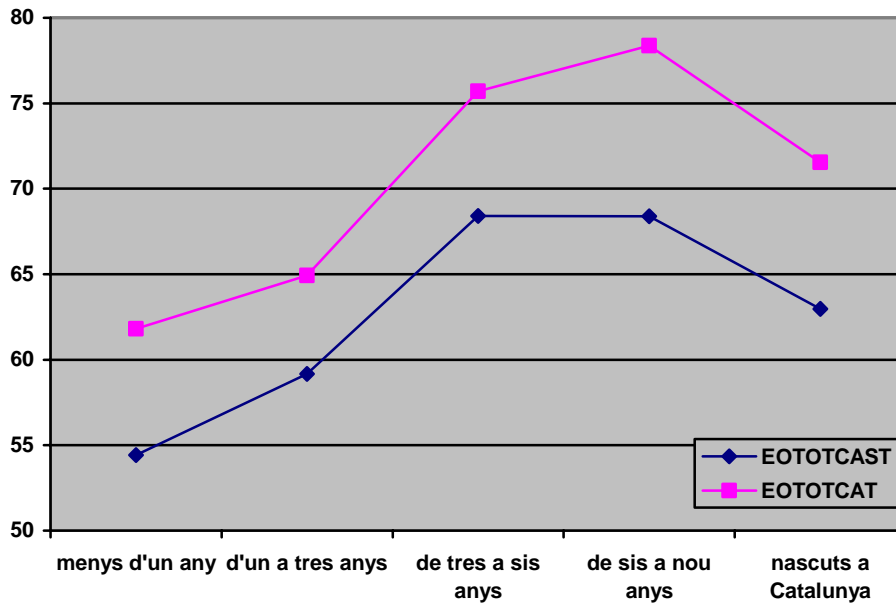
El test de Scheffe mostra diferències significatives a les dues variables. Pel que fa al PG2CAST s'observen diferències entre el grup d'alumnes que porta d'un a tres a Catalunya i el que porta de tres a sis anys ($p=0'004$) i el que porta de sis a nou anys ($p=0'018$). I, pel que fa al PG2CAT, les diferències es produeixen entre els mateixos grups ($p=0'001$ i $p=0'010$ respectivament).

Globalment, es mantenen els mateixos resultats que hem vist pel coneixement escrit de castellà i català. Així, l'alumnat nascut a Catalunya obté pitjors resultats que el que porta a Catalunya més de tres anys, si bé les diferències no són significatives.

Pel que fa a l'expressió oral, el gràfic CXVII mostra l'evolució de l'índex pel castellà i pel català en funció del temps d'estada de l'alumnat d'origen estranger a Catalunya.

GRÀFICA CXVII

Expressió oral en castellà i català de l'alumnat d'origen estranger i temps d'estada a Catalunya. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



Els dos traçats són molt semblants. Únicament hi ha diferències significatives a la producció oral en català {EOTOTCAT ($F=6'963$; $p=0'000$); EOTOTCAST ($F=2'411$; $p=0'051$)}.

El test de Scheffe mostra diferències significatives en les puntuacions de la subprova d'expressió oral en català entre el grup que porta a Catalunya d'un a tres anys i els grups que porten a Catalunya de tres a sis anys ($p=0'001$) i de sis a nou anys ($p=0'004$).

2.4. Coneixement de català i castellà oral i escrit i nivell educatiu del pare i de la mare de l'alumnat d'origen estranger.

L'anàlisi de variància mostra diferències significatives respecte el nivell educatiu del pare tant per PG2CAST ($F=4'655$; $p=0'004$) com per PG2CAT ($F=3'614$; $p=0'015$).

Les taules LXXXII i LXXXIII mostren respectivament els estadístics descriptius.

TAULA LXXXII

Coneixement oral i escrit de castellà i nivell educatiu del pare de l'alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	X	δ	N
Estudis universitaris	51,89	16,90	14
Estudis secundaris	54,81	16,97	47
Estudis primaris	43,49	15,88	58
Sense estudis	44,03	14,49	11

TAULA LXXXIII

Coneixement oral i escrit de català i nivell educatiu del pare de l'alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	X	δ	N
Estudis universitaris	57,91	10,58	14
Estudis secundaris	55,68	15,15	51
Estudis primaris	47,70	13,55	53
Sense estudis	54,87	17,04	12

El test de Scheffe únicament mostra diferències significatives entre l'alumnat amb pares amb estudis secundaris i primaris en EOTOTCAST ($p=0'007$) {EOTOTCAT ($p=0'048$)}.

Respecte el nivell educatiu de la mare l'anàlisi de variància també presenta diferències significatives tant per PG2CAST ($F=5'376$; $p=0'002$) com per PG2CAT ($F=3'627$; $p=0'015$). Les taules LXXXIV i LXXXV mostren respectivament els estadístics descriptius.

TAULA LXXXIV

Coneixement oral i escrit de castellà i nivell educatiu de la mare de l'alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	X	δ	N
Estudis universitaris	57,41	16,47	13
Estudis secundaris	54,15	16,53	52
Estudis primaris	45,38	15,66	49
Sense estudis	40,81	16,09	19

TAULA LXXXV

Coneixement oral i escrit de català i nivell educatiu de la mare de l'alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	X	σ	N
Estudis universitaris	59,27	11,37	11
Estudis secundaris	56,23	14,47	56
Estudis primaris	48,74	12,78	48
Sense estudis	49,27	16,80	18

El test de Scheffe mostra únicament diferències significatives entre l'alumnat amb mares sense estudis i amb estudis universitaris ($p=0'047$) i secundaris ($p=0'0027$) en EOTOTCAST. En canvi, no hi ha diferències significatives entre els diferents grups en la subprova d'expressió oral en català.

Els nivells educatius tant del pare com de la mare es mostren significatius tant pel coneixement oral i escrit de castellà com pel de català. No obstant, si bé la tendència és que l'alumnat obtingui millors resultats a mesura que augmenta el nivell educatiu del pare i de la mare, no sempre la relació és tan evident i apareixen variacions en les dues llengües.

L'anàlisi de variància de la subprova d'expressió oral no mostra cap diferència significativa ni pels nivells educatius del pare ni pels de la mare de l'alumnat d'origen estranger.

2.5. Coneixement de català i castellà oral i escrit i escolarització prèvia de l'alumnat d'origen estranger.

L'anàlisi de variància presenta diferències significatives únicament pel coneixement oral i escrit de català {PG2CAST ($F=1'762$; $p=0'123$); PG2CAT ($F=2'748$; $p=0'020$)}.

Les taules LXXXVI i LXXXVII mostren els estadístics descriptius.

TAULA LXXXVI

Coneixement oral i escrit de castellà i escolarització prèvia de l'alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	X	σ	N
Regular en la seva llengua	46,67	17,51	103
Regular en altra llengua	44,81	19,72	11
Irregular	40,27		1
Des de P-3 a Catalunya	45,88	15,08	31
Des de P-4 o P-5 a Catalunya	54,49	14,72	18
Des de primer de primària a Catalunya	58,03	12,72	12

TAULA LXXXVII

Coneixement oral i escrit de català i escolarització prèvia de l'alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	X	σ	N
Regular en la seva llengua	51,25	14,83	112
Regular en altra llengua	54,06	16,60	12
Irregular	40,41	.	1
Des de P-3 a Catalunya	50,88	14,05	33
Des de P-4 o P-5 a Catalunya	60,86	13,56	14
Des de primer de primària a Catalunya	65,47	11,14	9

El test de Scheffe no mostra diferències significatives entre els grups. Els resultats són poc coherents, si bé sembla que l'alumnat d'incorporació tardana que arriba al llarg de l'educació primària obté pitjors resultats, en comparació amb els que s'han escolaritzat des de l'inici de l'educació infantil.

L'anàlisi de variància de la producció oral en català i l'escolarització prèvia de l'alumnat d'origen estranger no indica l'existència de diferències significatives ($F=2'342$; $p=0'057$).

2.6. Coneixement de català i castellà oral i escrit i assistència a l'aula d'acollida de l'alumnat d'origen estranger.

L'anàlisi de variància presenta diferències significatives únicament pel coneixement oral i escrit de castellà {PG2CAST (F=3'125; p=0'027); PG2CAT (F=1'981; p=0'119)}. Les taules LXXXVIII i LXXXIX mostren els estadístics descriptius.

TAULA LXXXVIII

Coneixement oral i escrit de castellà i assistència a l'aula d'acollida de l'alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	X	δ	N
No	51,25	16,04	94
Un any	46,16	16,48	44
Dos anys	42,81	19,27	26
Més de dos anys	39,75	15,30	11

TAULA LXXXIX

Coneixement oral i escrit de català i assistència a l'aula d'acollida de l'alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007

	X	δ	N
No	55,30	14,45	93
Un any	51,22	14,41	43
Dos anys	49,91	16,20	28
Més de dos anys	47,91	15,44	16

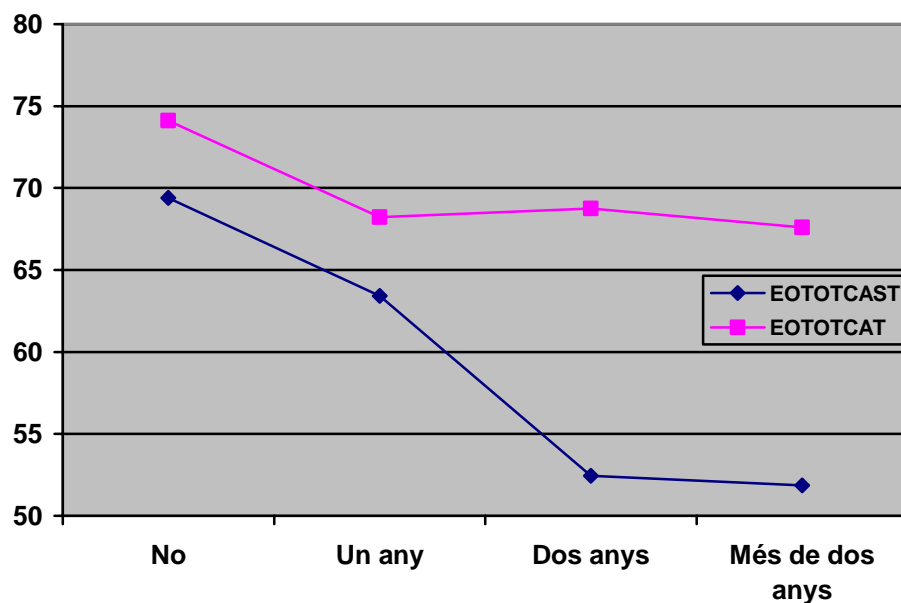
El test de Scheffe no presenta cap diferència significativa entre els grups per la variable PG2CAST.

Els resultats mostren que l'alumnat que no ha participat a les aules d'acollida obté millors resultats que el que hi ha participat i que, entre l'alumnat que ha assistit a l'aula d'acollida, aquell que hi ha estat menys temps és el que obté millors resultats.

L'anàlisi de variància amb la variable "producció oral" mostra també diferències significatives en castellà {EOTOTCAST (F=7'671; p=0'000); EOTOTCAT (F=2'404; p=0'069)}. El gràfic CXVIII mostra l'evolució dels dos índex (català i castellà).

GRÀFICA CXVIII

Expressió oral en castellà i català de l'alumnat d'origen estranger i assistència a l'aula d'acollida. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



Pel que fa a la producció oral en català, l'alumnat que ha assistit a l'aula d'acollida manté constants els seus resultats independentment del nombre d'anys d'assistència, mentre que, en el cas de la producció en castellà, hi ha un descens en els resultats a mesura que augmenta el nombre d'anys de l'alumnat a les aules d'acollida.

3. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ORAL I ESCRIT DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER I LES VARIABLES ESCOLARS

La taula XC mostra la significació de les diferents variables analitzades.

TAULA XC

Significació de les variables escolars de l'alumnat d'origen estranger en relació amb el coneixement de castellà i català oral i escrit. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	PG2CAST	PG2CAT
Percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula	Sí	Sí
Percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula	Sí	Sí
Context sociolingüístic del centre escolar	Sí	Sí

Les significacions són amb una probabilitat menor de 0'05.

Pel que fa a les variables escolars totes es mostren significatives tant pel coneixement escrit i oral del castellà com pel de català.

3.1. El coneixement de castellà i català oral i escrit de l'alumnat d'origen estranger i el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula.

L'anàlisi de variància mostra diferències significatives per PG2CAST ($F=2'757$; $p=0'044$) i PG2CAT ($F=4'739$; $p=0'003$). Les taules XCI i XCII mostren els estadístics descriptius.

TAULA XCI

Coneixement oral i escrit de castellà de l'alumnat d'origen estranger i percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	X	σ	N
De 0 a 25%	49,41	18,58	31
De 25% a 50%	50,96	15,63	83
De 50% a 75%	42,29	17,21	43
Més de 75%	45,52	16,62	18

TAULA XCII

Coneixement oral i escrit de català de l'alumnat d'origen estranger i percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	X	σ	N
De 0 a 25%	56,33	16,28	34
De 25% a 50%	55,33	14,81	88
De 50% a 75%	46,49	13,55	41
Més de 75%	48,17	10,47	17

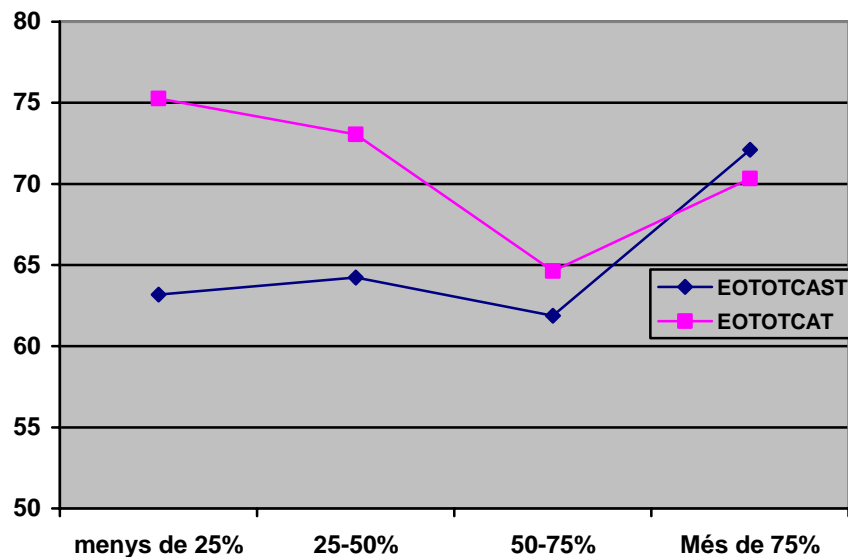
El test de Scheffe mostra diferències significatives únicament per PG2CAT entre l'alumnat d'origen estranger que està en aules amb una composició d'alumnat d'origen estranger entre el 50% i el 75% i l'alumnat que està en aules amb una proporció menor del 25% ($p=0'038$) i entre el 25% i el 50% d'estrangers ($p=0'017$).

Els resultats mostren una tendència a la millora dels resultats tant en castellà com en català a mesura que disminueix el percentatge d'alumnat estranger a l'aula.

L'anàlisi de variància amb la variable "producció oral" presenta diferències significatives únicament pel català {EOTOTCAST (F=1'217; p=0'305); EOTOTCAT (F=4'248; p=0'006)}. El gràfic CXIX mostra l'evolució dels dos índex.

GRÀFICA CXIX

Expressió oral en castellà i català de l'alumnat d'origen estranger i percentatge d'alumnat estranger a l'aula. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



Excepte a l'últim tram, els resultats de producció oral en català són més elevats que els de castellà i, a més, podem observar una convergència en els resultats a mesura que augmenta el percentatge d'alumnat estranger a l'aula.

El test de Scheffe mostra diferències en la producció oral en català entre l'alumnat que està escolaritzat en aules amb una composició d'alumnat estranger entre el 50% i el 75% i l'alumnat que està en aules amb menys del 25% d'alumnat d'origen estranger (p=0'020) i, entre el primer grup i el que està en aules entre un 25% i un 50% (p=0'025).

3.2. El coneixement de castellà i català oral i escrit de l'alumnat d'origen estranger i el percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula.

L'anàlisi de variància mostra diferències significatives per PG2CAST (F=2'757; p=0'044) i PG2CAT (F=4'739; p=0'003). Les taules XCIII i XCIV mostren els estadístics descriptius.

TAULA XCIII

Coneixement oral i escrit de castellà de l'alumnat d'origen estranger i percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	X	σ	N
De 0 a 25%	44,29	16,54	89
De 25% a 50%	54,18	15,15	40
De 50% a 75%	50,39	17,12	38
Més de 75%	46,89	20,64	8

TAULA XCIV

Coneixement oral i escrit de català de l'alumnat d'origen estranger i percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	X	σ	N
De 0 a 25%	47,53	13,88	89
De 25% a 50%	56,33	13,06	40
De 50% a 75%	60,43	13,69	40
Més de 75%	55,32	19,07	11

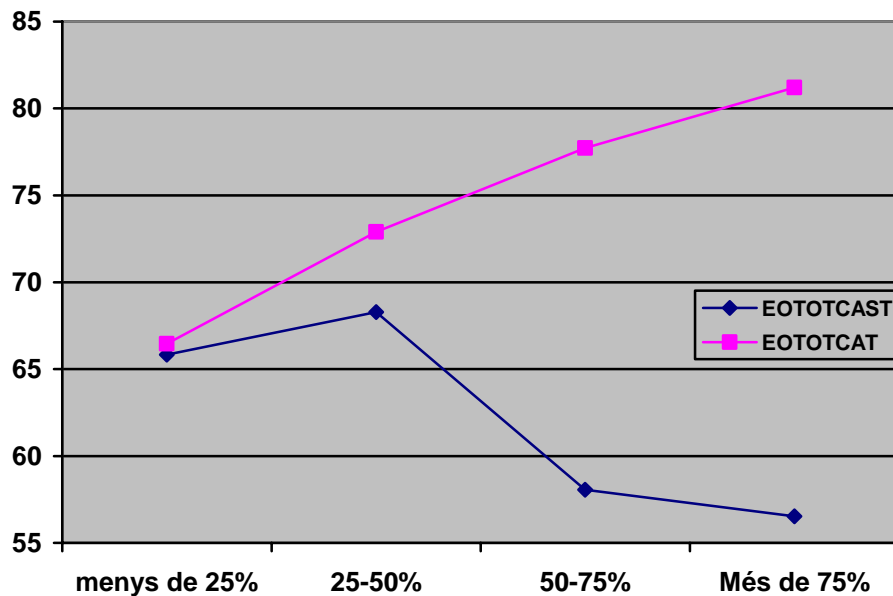
Els resultats no segueixen una pauta clara. És a dir, no hi ha un increment en els resultats a mesura que augmenta el percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula. De fet, aquesta tendència es dona únicament en algunes categories tant en castellà com en català.

El test de Scheffe mostra diferències significatives per PG2CAST entre l'alumnat d'origen estranger que està en aules amb menys del 25% de catalanoparlants i el que està en aules entre el 25% i el 50% de catalanoparlants ($p=0'022$). Pel PG2CAT, les diferències apareixen entre l'alumnat d'origen estranger que està en aules amb menys del 25% de catalanoparlants i el que està en aules entre el 25% i el 50% de catalanoparlants ($p=0'014$), i el que està en aules entre el 50% i el 75% de catalanoparlants ($p=0'000$).

L'anàlisi de variància respecte la variable "producció oral" presenta diferències significatives únicament pel català {EOTOTCAST (F=2'529; p=0'059); EOTOTCAT (F=8'395; p=0'000)}. El gràfic CXX mostra l'evolució dels dos índex.

GRÀFICA CXX

Expressió oral en castellà i català de l'alumnat d'origen estranger i percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



El test de Scheffe mostra diferències significatives en la producció en català entre l'alumnat d'origen estranger que està en aules amb menys del 25% de catalanoparlants i el que està en aules entre un 50% i un 75% de catalanoparlants (p=0'001) i el que està en aules amb més del 75% de catalanoparlants (p=0'014).

Els resultats de producció oral mostren una tendència inversa en català i en castellà. Així, a mesura que augmenta el percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula augmenten els resultats en català i disminueixen els de producció oral en castellà.

3.3. El coneixement de castellà i català oral i escrit de l'alumnat d'origen estranger i el context sociolingüístic del centre escolar.

L'anàlisi de variància mostra diferències significatives per PG2CAST (F=3'777; p=0'012) i PG2CAT (F=12'981; p=0'000). Les taules XCV i XCVI mostren els estadístics descriptius.

TAULA XCV

Coneixement oral i escrit de castellà de l'alumnat d'origen estranger i context sociolingüístic del centre escolar. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	X	δ	N
Català	51,29	17,14	81
Més català que castellà	51,58	15,55	12
Més castellà que català	48,80	14,10	28
Castellà	41,84	16,94	54

TAULA XCVI

Coneixement oral i escrit de català de l'alumnat d'origen estranger i context sociolingüístic del centre escolar. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

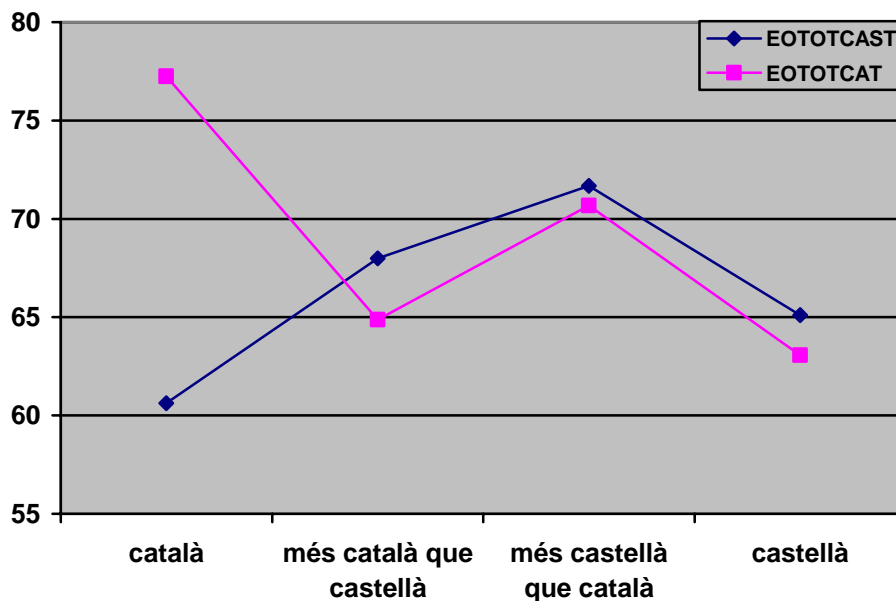
	X	δ	N
Català	58,89	13,96	86
Més català que castellà	52,90	16,07	11
Més castellà que català	50,41	9,57	32
Castellà	44,11	14,63	51

Les taules mostren un augment dels resultats en català i castellà a mesura que augmenta la presència del català en el context social. El test de Scheffe mostra diferències significatives en PG2CAST entre el grup d'alumnes escolaritzat en un context sociolingüístic català i en un context sociolingüístic castellà ($p=0'016$) i, en relació al PG2CAT, entre l'alumnat d'origen estranger escolaritzat en un context sociolingüístic català i en un context sociolingüístic amb predomini del castellà ($p=0'031$) o castellà ($p=0'000$).

L'anàlisi de variància de la variable "producció oral" presenta diferències significatives únicament pel català {EOTOTCAST ($F=2'532$; $p=0'059$); EOTOTCAT ($F=12'690$; $p=0'000$)}. El gràfic CXXI mostra l'evolució dels dos índexs.

GRÀFICA CXXI

Expressió oral en castellà i català de l'alumnat d'origen estranger i context sociolingüístic del centre escolar. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



El test de Scheffe mostra diferències en la producció oral en català entre l'alumnat escolaritzat en contextos catalans i l'alumnat escolaritzat en contextos més catalans que castellans ($p=0'046$) i castellans ($p=0'000$).

Els dos perfils són molt semblants excepte quan el context sociolingüístic és català. En aquest cas, la diferència entre els resultats de producció oral en castellà i català és molt gran.

4. EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ORAL I ESCRIT I LA INTERACCIÓ ENTRE LES DIFERENTS VARIABLES

La taula XCVII mostra la significació de les interaccions entre les diferents variables que prèviament s'han mostrat significatives. Les altres interaccions no són significatives ni per PG2CAST ni per PG2CAT.

TAULA XCVII

Significació de la interacció de les variables individuals, familiars i socials de l'alumnat d'origen estranger en relació amb el coneixement de castellà i català oral i escrit. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	PG2CAST	PG2CAT
Família lingüística*temps d'estada	No	Si
Continent*context sociolingüístic	No	Sí
Continent*assistència aula d'acollida	No	Sí
Continent*temps d'estada	Si	No
Nivell educatiu de la mare*assistència a l'aula d'acollida	Sí	No
Nivell educatiu de la mare*percentatge alumnat catalanoparlant a l'aula	No	Si
Nivell educatiu del pare*assistència a l'aula d'acollida	No	Si
Nivell educatiu del pare*percentatge alumnat catalanoparlant a l'aula	No	Sí

Les significacions són amb una probabilitat menor de 0'05.

Hi ha més interaccions significatives respecte al PG2CAT que el PG2CAST, especialment pel que fa al nivell educatiu de les famílies.

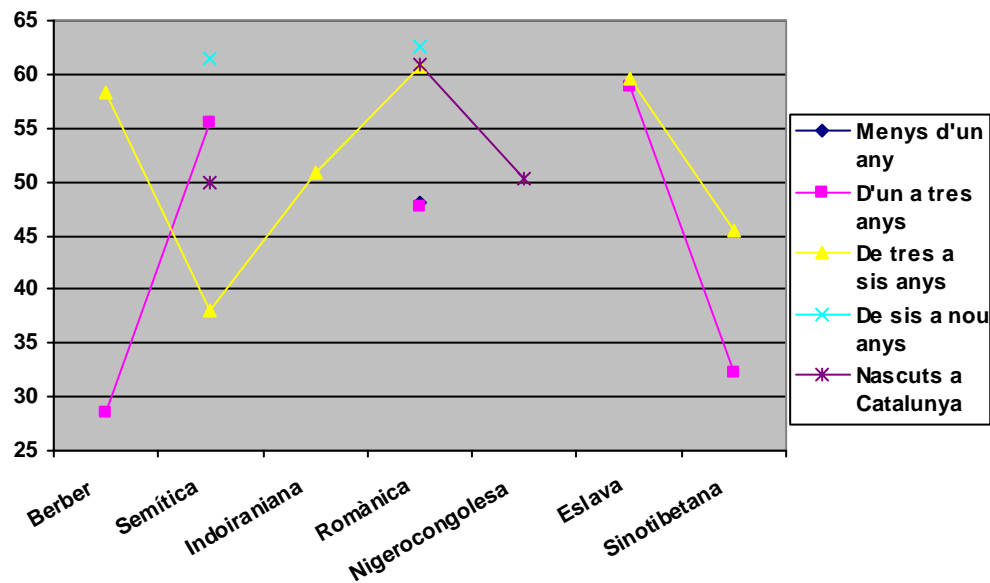
4.1. El coneixement de castellà i català oral i escrit i la interacció entre les variables família lingüística i temps d'estada a Catalunya.

L'anàlisi de variància es mostra significativa pel coneixement oral i escrit de català {PG2CAST (F=1'043; p=0'414); PG2CAT (F=2'079; p=0'012)}.

El gràfic CXXII presenta les dades pel coneixement oral i escrit de català per totes les famílies lingüístiques amb més de tres subjectes.

GRÀFICA CXXII

Coneixement oral i escrit de català de l'alumnat d'origen estranger, temps d'estada a Catalunya i família lingüística. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



En general, a mesura que augmenta el temps d'estada a Catalunya i dins de cada família lingüística s'obtenen millors resultats en coneixement oral i escrit de català. No obstant, l'alumnat amb una llengua semítica es comporta de manera diferent de la resta. Així, obté els millors resultats quan porta a Catalunya entre sis i nou anys, i els pitjors quan porta de tres a sis anys d'estada al país.

A la resta, únicament es produeixen solapaments en el cas de l'alumnat de llengua eslava, el qual obté resultats molt semblants quan l'alumnat porta d'un a tres anys a Catalunya i de tres a sis anys, o en el cas de l'alumnat amb una llengua romànica, que obté resultats molt semblants a partir dels tres anys d'estada a Catalunya.

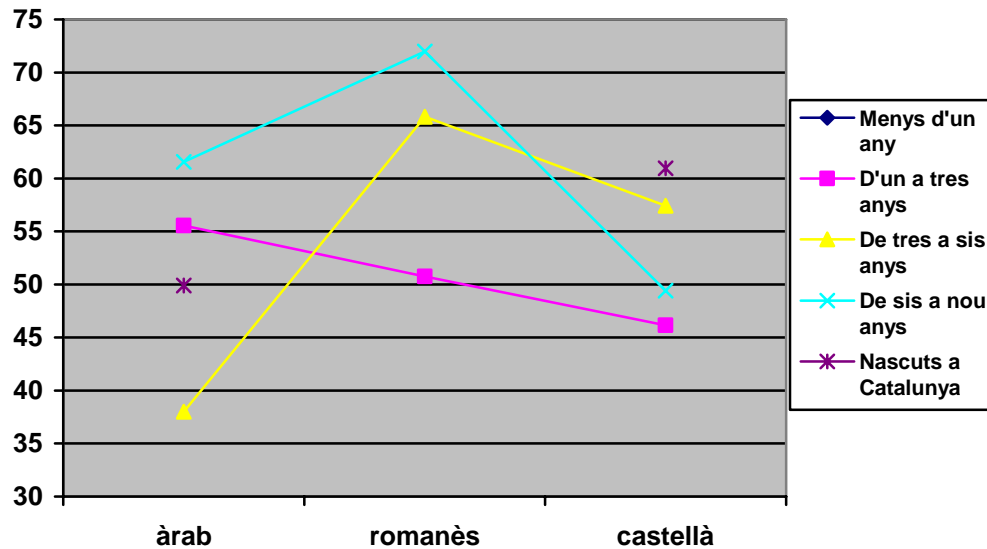
El test de Scheffe no mostra diferències significatives entre les famílies lingüístiques i, pel que fa al temps d'estada a Catalunya, només apareixen diferències significatives entre l'alumnat que porta d'un a tres anys a Catalunya i el que porta de tres a sis anys ($p=0'001$) i de sis a nou anys ($p=0'005$). És a dir, sembla que en la significació de la interacció té més per el temps d'estada a Catalunya que la família lingüística.

Si analitzem la interacció entre les tres llengües més parlades per l'alumnat que ha passat les proves orals (àrab, romanès i castellà) el test de Scheffe mostra diferències significatives per la variable llengua entre l'alumnat romanès i l'alumnat àrab ($p=0'026$)

i castellà ($p=0'006$) i es mantenen les mateixes diferències significatives pel que fa al temps d'estada a Catalunya. El gràfic CXXIII presenta la distribució de mitjanes.

GRÀFICA CXXIII

Coneixement oral i escrit de català de l'alumnat d'origen estranger, temps d'estada a Catalunya i llengua familiar. Àrab, romanès i castellà. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



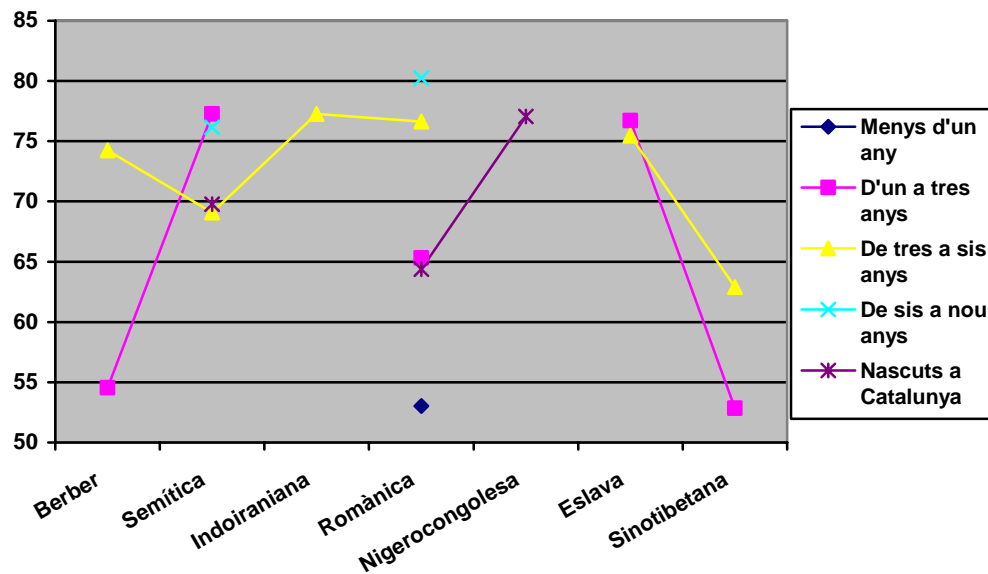
A diferència de l'alumnat romanès i castellà, l'alumnat àrab es comporta de manera erràtica. Té interès comprovar que quan s'introdueixen les proves orals el rendiment de l'alumnat llatinoamericà nascut a Catalunya millora notablement i es col·loca per sobre dels altres temps d'estada a Catalunya. Tot i així, l'alumnat romanès és el que obté els millors resultats en coneixement oral i escrit de català.

Pel que fa a la subprova de producció oral en castellà i català no hi ha diferències significatives a la interacció entre les variables "llengua inicial" (àrab, romanès i castellà) i "temps d'estada a Catalunya" {EOTOTCAST ($F=1'796$; $p=0'121$); EOTOTCAT ($F=1'122$; $p=0'355$)} i, en canvi, sí que existeixen per la producció oral en català quan interactua la variable "família lingüística" i el "temps d'estada" a Catalunya {EOTOTCAST ($F=1'202$; $p=0'284$); EOTOTCAT ($F=1'967$; $p=0'019$)}.

El gràfic CXXIV mostra la distribució de mitjanes per la producció oral en català.

GRÀFICA CXXIV

Producció oral en català de l'alumnat d'origen estranger, temps d'estada a Catalunya i família lingüística. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



Hi ha dues dades d'interès. D'una banda, l'alumnat amb una llengua semítica es comporta d'igual manera que en la variable PG2CAT i l'alumnat amb una llengua romànica nascut a Catalunya obté pitjors resultats que l'alumnat de llengua romànica que porta més de tres anys a Catalunya.

No obstant, el test de Scheffe no mostra diferències significatives respecte a la variable família lingüística i, en canvi, sí que ho fa en relació a la variable temps d'estada a Catalunya, en el mateix sentit que al PG2CAT ($p=0'002$ entre el grup que porta d'un a tres anys i el que porta de tres a sis anys i $p=0'005$ entre el grup que porta d'un a tres anys i el que porta de sis a nou anys).

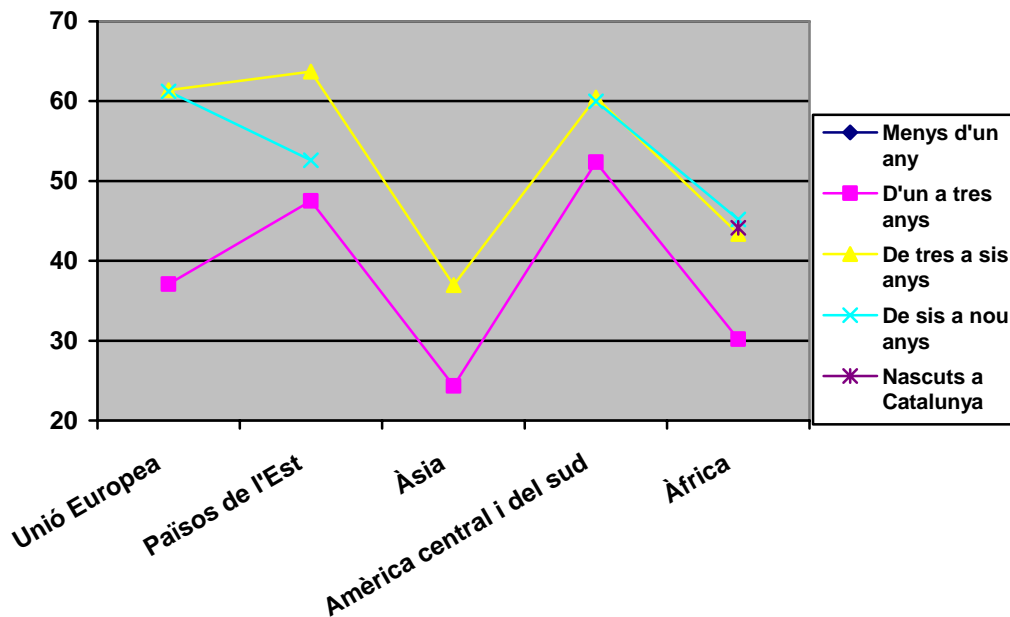
4.2. El coneixement de castellà i català oral i escrit i la interacció entre les variables continent i temps d'estada a Catalunya.

L'anàlisi de variància es mostra significativa pel coneixement oral i escrit de castellà {PG2CAST ($F=1'998$; $p=0'028$); PG2CAT ($F=1'722$; $p=0'061$)}.

El gràfic CXXV presenta les dades pel coneixement oral i escrit de castellà.

GRÀFICA CXXV

Coneixement oral i escrit de castellà de l'alumnat d'origen estranger, temps d'estada a Catalunya i continent. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



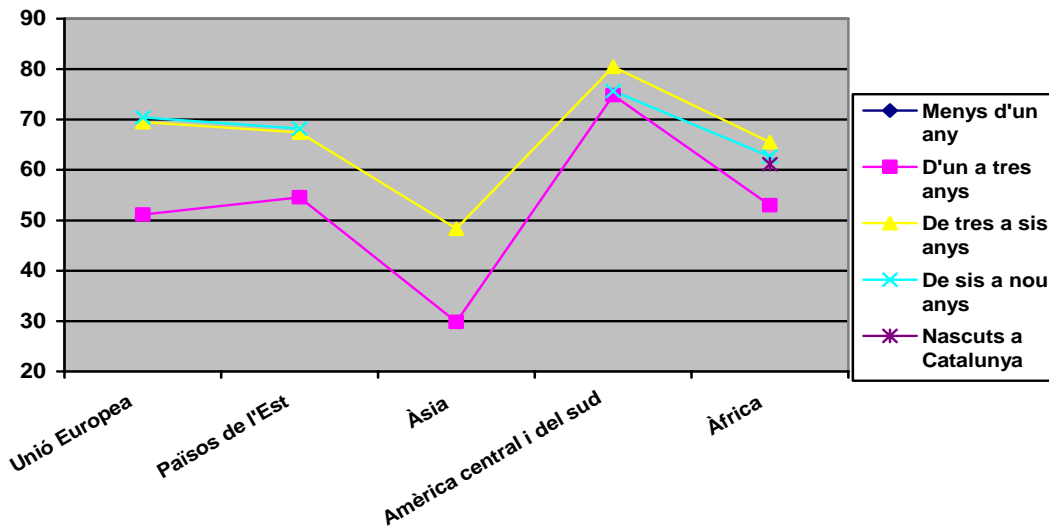
La gràfica mostra que pel que fa a l'alumnat dels països de l'Est no sempre augmenta el coneixement de castellà oral i escrit en funció del temps d'estada a Catalunya i, en relació a l'alumnat africà i europeu, després de sis anys d'estada a Catalunya no milloren els seus resultats en castellà oral i escrit.

El test de Scheffe mostra diferències significatives a la variable continent entre l'alumnat europeu i l'alumnat asiàtic ($p=0'000$) i africà ($p=0'003$), i entre l'alumnat llatinoamericà i l'alumnat asiàtic ($p=0'000$) i africà ($p=0'000$). Igualment, hi ha diferències a la variable temps d'estada a Catalunya entre l'alumnat que porta d'un a tres anys i el que porta de tres a sis anys ($p=0'000$), i el que porta de sis a nou anys ($p=0'002$).

L'anàlisi de variància entre les variables continent i la subprova d'expressió oral mostra diferències significatives per les dues llengües {EOTOTCAST ($F=2'310$; $p=0'010$); EOTOTCAT ($F=2'244$; $p=0'010$)}. Els gràfics CXXVI i CXXVII mostren l'evolució de les mitjanes en producció oral per castellà i català respectivament.

GRÀFICA CXXVI

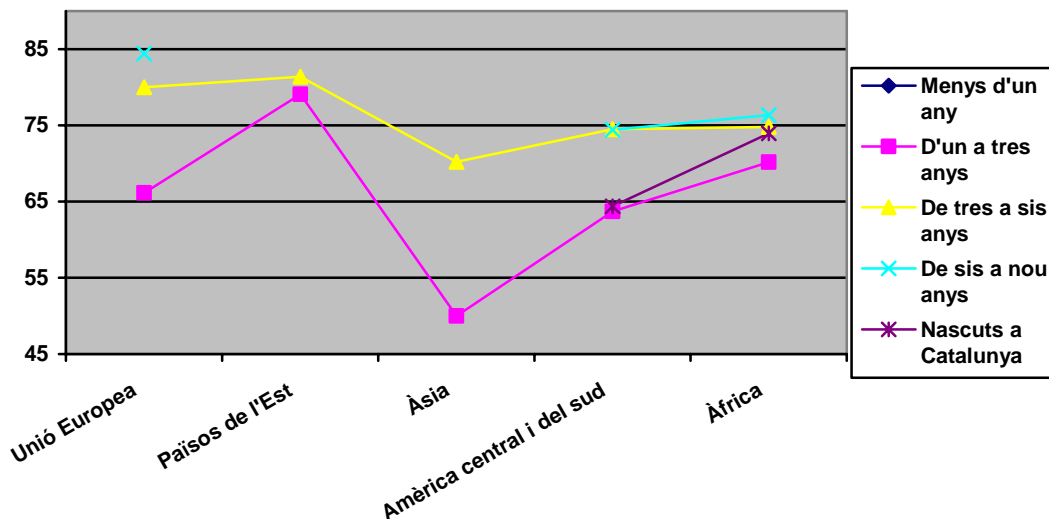
Expressió oral en castellà de l'alumnat d'origen estranger, temps d'estada a Catalunya i continent. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



Els perfils de l'expressió oral en castellà pels diferents temps d'estada són molt semblants i mostren una tendència a una disminució dels resultats en expressió oral en castellà a partir dels sis anys d'estada a Catalunya. El test de Scheffe manté les mateixes diferències significatives per la variable família lingüística que hem vist en relació a PG2CAST i, en canvi, es modifiquen respecte a la variable temps d'estada. Únicament hi ha diferències significatives entre el grup que porta d'un a tres anys a Catalunya i el que porta de tres a sis anys ($p=0'036$).

GRÀFICA CXXVII

Expressió oral en català de l'alumnat d'origen estranger, temps d'estada a Catalunya i continent. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



Els perfils de l'expressió oral en català són diferents dels perfils de l'expressió oral en castellà. En aquest cas, hi ha una gran diferència entre l'expressió oral en català de l'alumnat asiàtic que porta d'un a tres anys a Catalunya i el que porta de tres a sis anys. A la vegada, en el cas de l'alumnat africà hi ha una tendència a la convergència dels resultats independentment del temps d'estada a Catalunya i, finalment, pel que fa a l'alumnat dels països de l'Est no hi ha diferències en els resultats entre l'alumnat que porta d'un a tres anys a Catalunya i el que porta de tres a sis anys.

El test de Scheffe no mostra diferències significatives en relació a la variable "continent" i les manté pel temps d'estada entre l'alumnat que porta d'un a tres anys a Catalunya i el que porta de tres a sis anys ($p=0'000$) i el que porta de sis a nou anys ($p=0'002$).

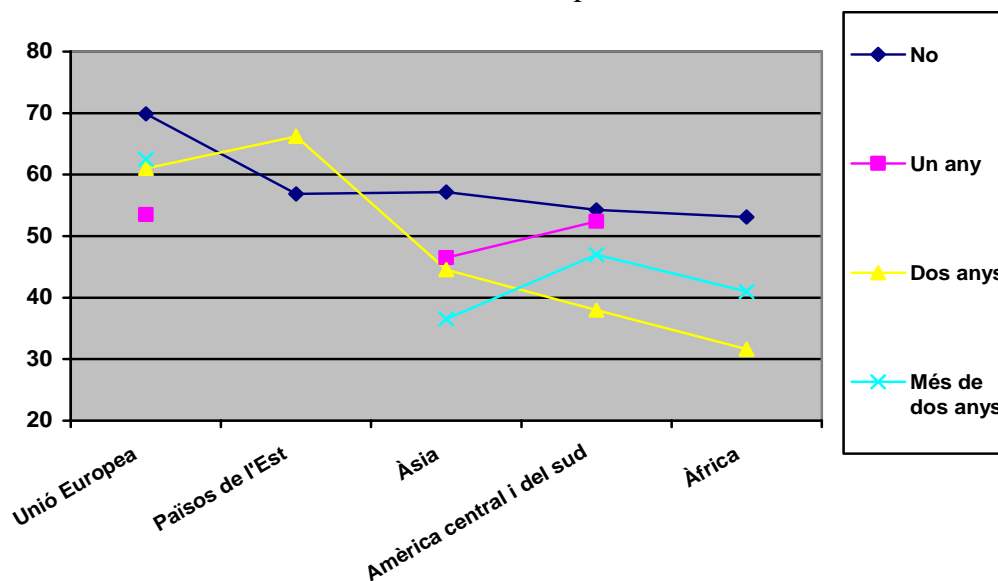
4.3. El coneixement de castellà i català oral i escrit i la interacció entre les variables continent i assistència a l'aula d'acollida.

L'anàlisi de variància es mostra significativa pel coneixement oral i escrit de català {PG2CAST ($F=1'389$; $p=0'176$); PG2CAT ($F=1'915$; $p=0'041$)}.

El gràfic CXXVIII presenta les dades pel coneixement oral i escrit de català.

GRÀFICA CXXVIII

Coneixement oral i escrit de català de l'alumnat d'origen estranger, continent i assistència a l'aula d'acollida. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



Les diferències reproduïxen les que ja hem vist anteriorment en funció del temps d'estada a Catalunya. Així, excepte en el cas dels països de l'Est, l'alumnat que porta dos anys a l'aula d'acollida (el que porta a Catalunya d'un a tres anys de residència) obté resultats molt pitjors que els que no hi han assistit, però que majoritàriament han estat escolaritzats al llarg de l'educació primària.

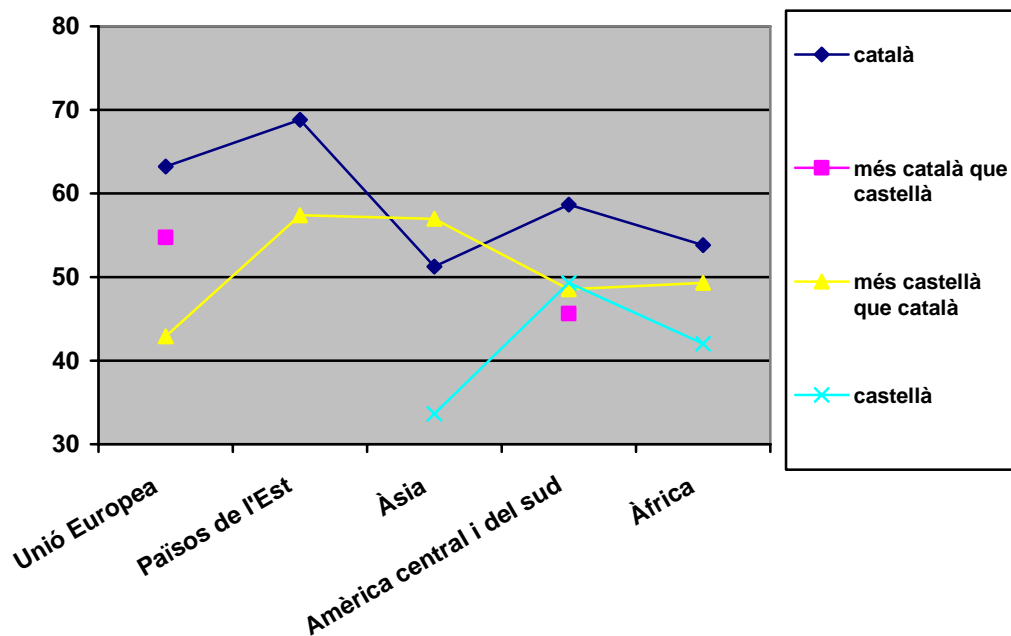
4.4. El coneixement de castellà i català oral i escrit i la interacció entre les variables continent i context sociolingüístic del centre escolar.

L'anàlisi de variància es mostra significativa pel coneixement oral i escrit de català {PG2CAST (F=1'511; p=0'140); PG2CAT (F=2'112; p=0'026)}.

El gràfic CXXIX presenta les dades pel coneixement oral i escrit de català.

GRÀFICA CXXIX

Coneixement oral i escrit de català de l'alumnat d'origen estranger, continent i context sociolingüístic. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



En general, l'alumnat que està escolaritzat en contextos sociolingüístics catalans obté millors resultats en PG2CAT. L'alumnat asiàtic és l'excepció. No obstant, no sempre existeix una tendència de disminuir els resultats orals i escrits de català a mesura que es

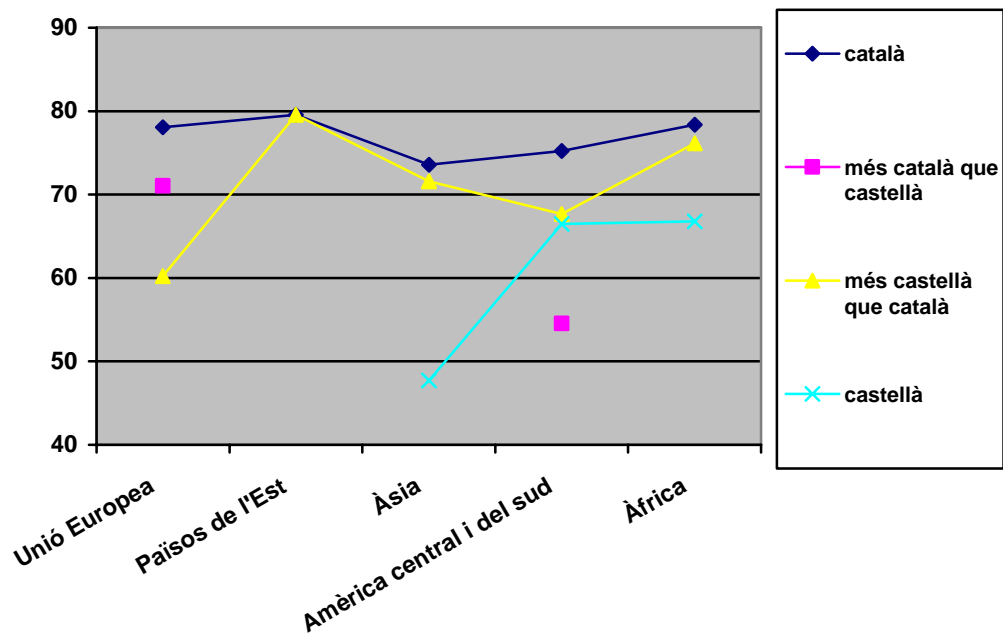
passa d'context sociolingüístic més català a més castellà. De fet, aquesta gradació únicament apareix entre l'alumnat africà, europeu i dels països de l'Est.

El test de Scheffe manté les diferències significatives entre l'alumnat que està escolaritzat en contextos sociolingüístics catalans i el que ho està en contextos més castellans que catalans ($p=0'018$) i únicament catalans ($p=0'000$). I, també els manté entre l'alumnat de la Unió Europea i l'alumnat asiàtic ($p=0'011$) i africà ($p=0'020$) i entre l'alumnat dels països de l'Est i l'alumnat asiàtic ($p=0'042$).

L'anàlisi de variància en relació a la producció oral en català i castellà manté les diferències significatives de la interacció entre continent i context sociolingüístic {EOTOTCAST ($F=1'477$; $p=0'153$); EOTOTCAT ($F=1'948$; $p=0'042$)}. El gràfic CXXX mostra la distribució de mitjanes pel que fa a l'expressió oral en català.

GRÀFICA CXXX

Expressió oral en català de l'alumnat d'origen estranger, continent i context sociolingüístic. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



El test de Scheffe no mostra diferències significatives per la variable continent i sí que ho fa amb la variable context sociolingüístic entre l'alumnat escolaritzat en contextos sociolingüístics catalans i l'alumnat escolaritzat en contextos més catalans que castellans ($p=0'036$) i catalans ($p=0'000$).

L'expressió oral en català de l'alumnat d'origen estranger en contextos sociolingüístics catalans és relativament homogènia a les diferents categories de la variable continent. En canvi, en els altres contextos sociolingüístics existeix una major dispersió en funció de l'origen de l'alumnat estranger.

Finalment, dir que a totes les categories referides al continent d'origen de l'alumnat estranger, la màxima puntuació de l'alumnat es correspon amb contextos sociolingüístics catalans, mentre que, a l'igual que passava amb la variable PG2CAT, no hi ha un gradient clar de més presència del català al context social i millora de les puntuacions en l'expressió oral en català.

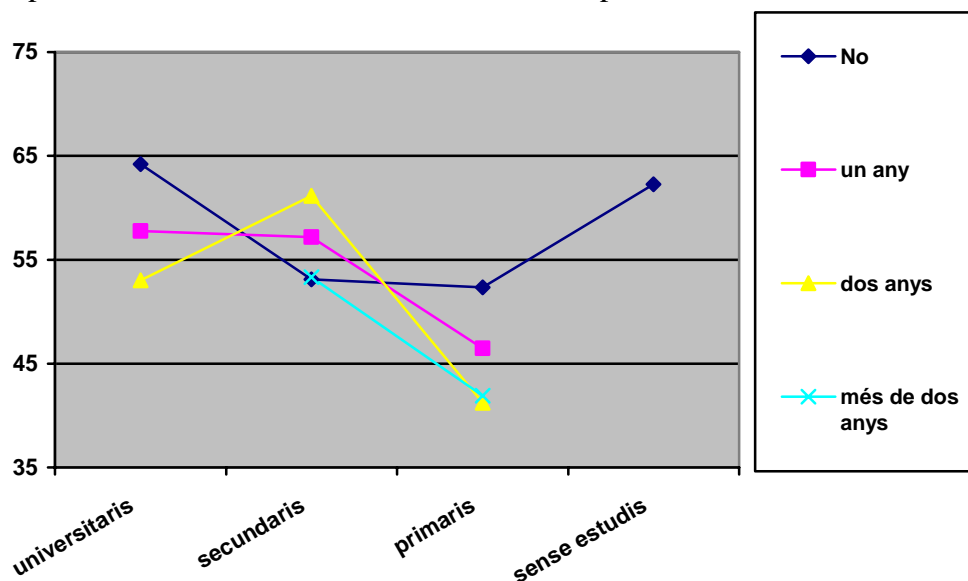
4.5. El coneixement de castellà i català oral i escrit i la interacció entre les variables nivell educatiu del pare i assistència a l'aula d'acollida.

L'anàlisi de variància es mostra significativa pel coneixement oral i escrit de català {PG2CAST ($F=0'785$; $p=0'601$); PG2CAT ($F=2'325$; $p=0'030$)}.

La gràfica CXXXI presenta les dades pel coneixement oral i escrit de català.

GRÀFICA CXXXI

Coneixement oral i escrit de català de l'alumnat d'origen estranger, nivell educatiu del pare i assistència a l'aula d'acollida. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



El test de Scheffe no mostra diferències significatives a la variable assistència a l'aula d'acollida però sí que ho fa entre l'alumnat amb pares amb estudis secundaris i primaris ($p=0'036$).

La tendència a un major coneixement de català oral i escrit de l'alumnat que no ha assistit a l'aula d'acollida respecte al que hi ha anat es trenca quan els pares tenen estudis secundaris.

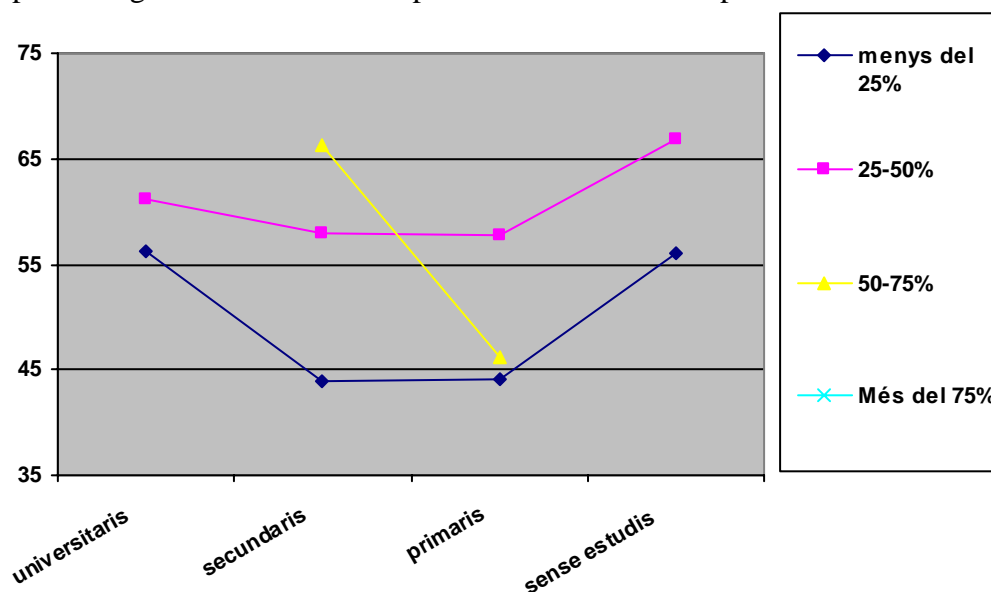
L'anàlisi de variància amb la producció oral en català i castellà no mostra diferències significatives en la interacció {EOTOTCAST ($F=1'192$; $p=0'313$); EOTOTCAT ($F=1'450$; $p=0'192$)}.

4.6. El coneixement de castellà i català oral i escrit i la interacció entre les variables nivell educatiu del pare i percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula.

L'anàlisi de variància només es mostra significativa pel coneixement oral i escrit de català {PG2CAST ($F=1'217$; $p=0'291$); PG2CAT ($F=3'454$; $p=0'001$)}. El gràfic CXXXII presenta les dades pel coneixement oral i escrit de català.

GRÀFICA CXXXII

Coneixement oral i escrit de català de l'alumnat d'origen estranger, nivell educatiu del pare i percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



El test de Scheffe mostra diferències significatives entre l'alumnat amb pares amb estudis secundaris i primaris ($p=0'013$) i entre l'alumnat que està en aules amb menys del 25% d'alumnat catalanoparlant i el que està en aules entre el 25% i el 50% ($p=0'000$) i entre el 50% i el 75% ($p=0'000$).

A totes les categories, l'alumnat que està en aules amb menys del 25% d'alumnat catalanoparlant obté pitjors resultats. Únicament, quan el pare té estudis primaris s'equipara en les puntuacions a les de l'alumnat que s'escolaritza en aules que tenen entre el 50% i el 75% d'alumnat catalanoparlant.

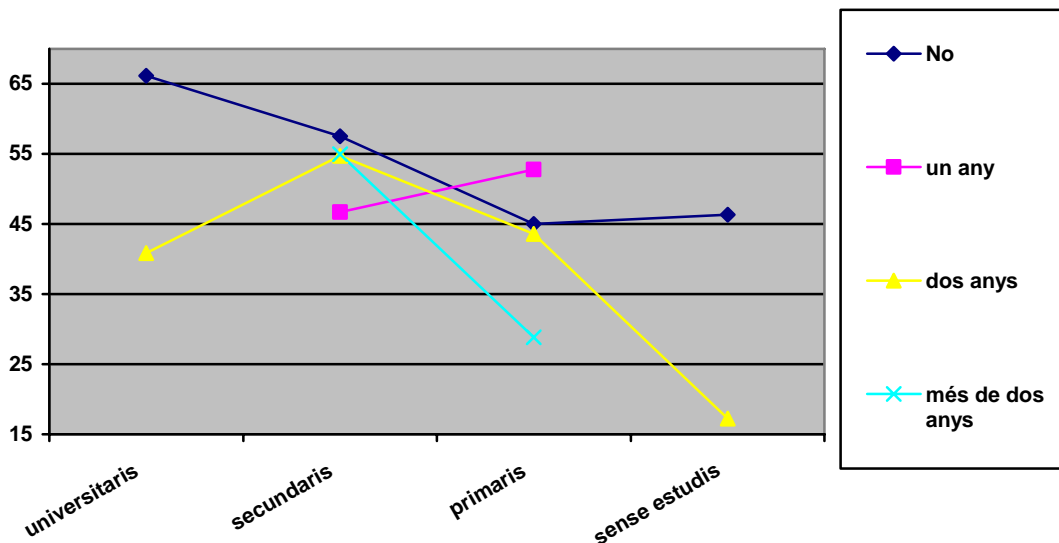
L'anàlisi de variància entre la producció oral en català i castellà no mostra diferències significatives en la interacció {EOTOTCAST ($F=0'562$; $p=0'826$); EOTOTCAT ($F=1'131$; $p=0'348$)}.

4.7. El coneixement de castellà i català oral i escrit i la interacció entre les variables nivell educatiu de la mare i assistència a l'aula d'acollida.

L'anàlisi de variància només és significatiu pel coneixement oral i escrit de castellà {PG2CAST ($F=2'530$; $p=0'014$); PG2CAT ($F=1'899$; $p=0'066$)}. El gràfic CXXXII presenta les dades pel coneixement oral i escrit de castellà.

GRÀFICA CXXXII

Coneixement oral i escrit de castellà de l'alumnat d'origen estranger, nivell educatiu de la mare i assistència a l'aula d'acollida. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



Els perfils són diferents respecte els trobats anteriorment a la interacció entre el nivell educatiu del pare i l'assistència de l'alumnat d'origen estranger a l'aula d'acollida. En aquest cas, hi ha una clara gradació de l'alumnat que no assisteix a l'aula d'acollida en el sentit de millors resultats quan els estudis de la mare són més elevats, però no passa sempre el mateix quan l'alumnat ha assistit a l'aula d'acollida.

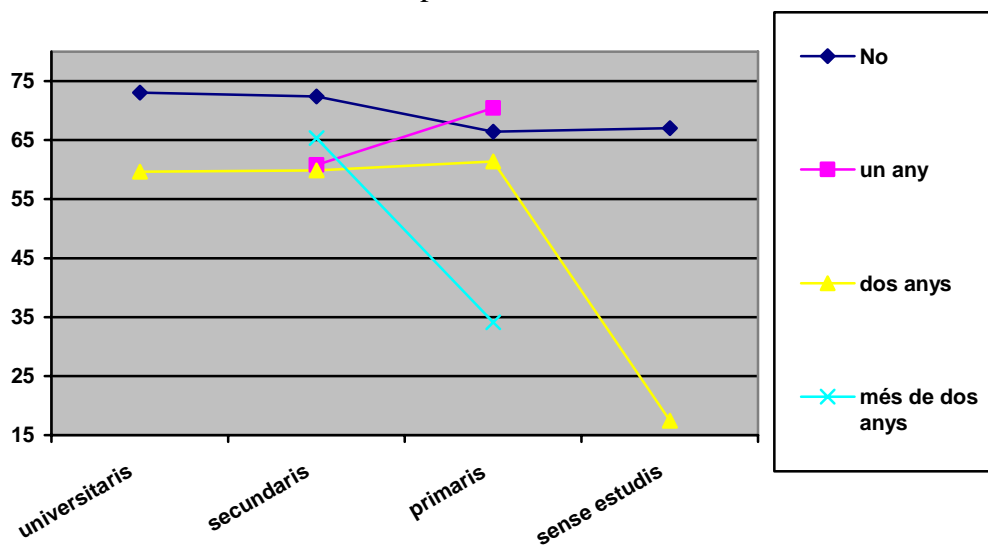
Pel que fa a l'assistència a l'aula d'acollida, l'alumnat amb mares amb estudis secundaris segueix un gradient i obté millors resultats en PG2CAST a mesura que augmenta el temps a l'aula d'acollida, excepte quan la mare de l'alumnat estranger té estudis primaris.

El test de Scheffe únicament mostra diferències significatives pel nivell d'estudis de la mare i ho fa entre l'alumnat amb mares amb estudis universitaris i sense estudis ($p=0'030$), així com per l'alumnat de mares amb estudis secundaris i primaris ($p=0'042$) i sense estudis ($p=0'016$).

L'anàlisi de variància en la producció oral en català i castellà mostra diferències significatives només en castellà {EOTOTCAST ($F=2'900$; $p=0'005$); EOTOTCAT ($F=1'012$; $p=0'431$)}. El gràfic CXXXIII presenta la distribució de mitjanes.

GRÀFICA CXXXIII

Expressió oral en castellà de l'alumnat d'origen estranger, nivell educatiu de la mare i assistència a l'aula d'acollida. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



Les variacions dels resultats de la producció oral en castellà de l'alumnat d'origen estranger que no ha assistit a l'aula d'acollida minven a mesura que disminueix el nivell educatiu de la mare. En canvi, si exceptuem les mares sense estudis, l'alumnat que ha estat dos anys a l'aula d'acollida té una expressió oral en castellà relativament estable al llarg de les diferents categories.

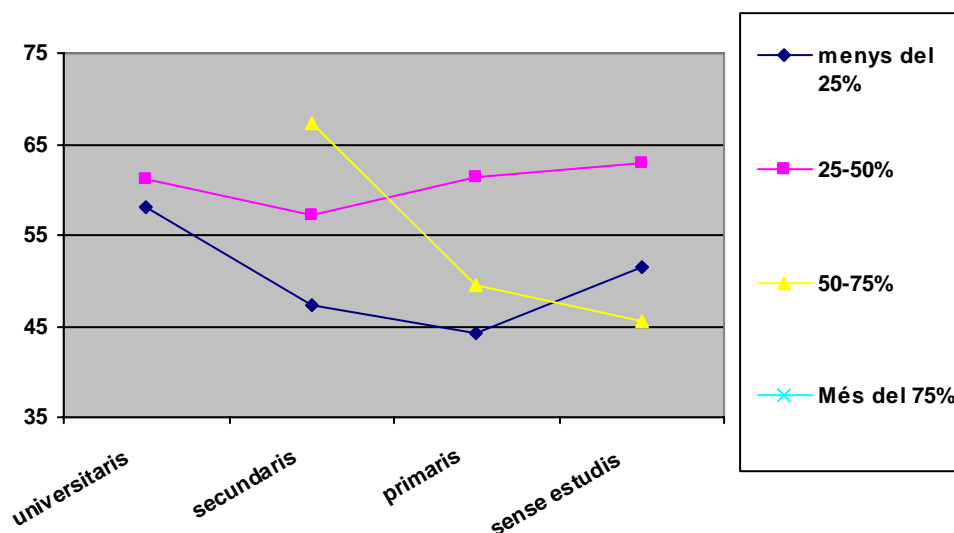
El test de Scheffe únicament mostra diferències significatives entre l'alumnat que no ha assistit a les aules d'acollida i el que hi ha anat més de dos anys ($p=0'009$).

4.8. El coneixement de castellà i català oral i escrit i la interacció entre les variables nivell educatiu de la mare i percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula.

L'anàlisi de variància és significativa només pel coneixement oral i escrit de català {PG2CAST ($F=1'226$; $p=0'290$); PG2CAT ($F=3'864$; $p=0'000$)}. El gràfic CXXXIV presenta les dades pel coneixement oral i escrit de català.

GRÀFICA CXXXIV

Coneixement oral i escrit de català de l'alumnat d'origen estranger, nivell educatiu de la mare i percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula. Sisè de primària.
Curs 2006-2007.



Els perfils són molt semblants als obtinguts a la interacció entre el nivell educatiu del pare i la tipologia lingüística de l'aula. El test de Scheffe també manté les diferències entre l'alumnat amb mares amb estudis secundaris i primaris ($p=0'019$) i entre

l'alumnat que participa en aules amb menys del 25% d'alumnat catalanoparlant i l'alumnat que està en contextos on hi ha més catalanoparlants ($p=0'000$ per totes les categories).

L'anàlisi de variància entre la producció oral en català i castellà no mostra diferències significatives en la interacció {EOTOTCAST ($F=0'547$; $p=0'819$); EOTOTCAT ($F=1'634$; $p=0'122$)}.

5. LES AGRUPACIONS DELS PARTICIPANTS D'ORIGEN ESTRANGER SEGONS EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ ORAL I ESCRIT I LES VARIABLES FAMILIARS, SOCIALS I ESCOLARS

La taula XCVIII presenta les mitjanes per PG2CAST i PG2CAT obtingudes als tres conglomerats en els quals s'agrupen els participants.

TAULA XCVIII

Conglomerats i mitjanes PG2CAST i PG2CAT. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	1	2	3
PG2CAST	19,86	43,62	65,79
PG2CAT	25,14	51,43	68,24

Les diferències són significatives per PG2CAST ($F=177'268$; $p=0'000$) i PG2CAT ($F=156'736$; $p=0'000$).

La taula XCIX presenta els estadístics descriptius per a cadascun dels conglomerats.

TAULA XCIX

Coneixement de castellà i català oral i escrit i conglomerats. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

		X	δ	N
PG2CAST	1	19,86	6,08	12
	2	43,62	9,21	49
	3	65,79	7,18	42

PG2CAT	1	25,14	6,07	12
	2	51,43	7,45	49
	3	68,24	8,40	42

El test de Scheffe mostra diferències significatives entre els quatre grups pel coneixement de castellà i castellà oral i escrit, un a un, amb una probabilitat igual a $p=0'000$.

En definitiva, podem establir una seqüència de millors a pitjors resultats en el sentit d'un grup inicial (3) amb 42 participants, seguit d'un altre grup (2) amb 49 subjectes i, finalment, hi ha un últim grup (1) que té les mitjanes més baixes tant de coneixement oral i escrit de castellà com de català, amb 12 participants.

La taula C presenta les característiques escolars dels participants i la seva relació amb els conglomerats obtinguts.

TAULA C

Característiques escolars i conglomerats. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	1	2	3
-25% catalanoparlants a l'aula	75,0	44,9	16,7
25-50% catalanoparlants a l'aula	0,0	26,5	28,6
50-75% catalanoparlants a l'aula	16,7	24,5	47,6
+ 75% catalanoparlants a l'aula	8,3	4,1	7,1
Context català	25,0	51,0	81,0
Context més català que castellà	0,0	6,1	9,5
Context més castellà que català	0,0	14,3	0,0
Context castellà	75,0	28,6	9,5
-25% estrangers a l'aula	33,3	18,4	38,1

25-50% estrangers a l'aula	25,0	51,0	59,5
50-75% estrangers a l'aula	41,7	22,4	2,4
+75% estrangers a l'aula	0,0	8,2	0,0

*Les categories referides a l'assistència a l'aula d'acollida no estan incloses perquè no hi ha significació.

Per la variable "tipologia lingüística de l'aula": Chi-quadrat=18'842; p=0'004.

Per la variable "percentatge d'estrangers de l'aula": Chi-quadrat=20'557; p=0'002.

Per la variable "context sociolingüístic del centre": Chi-quadrat=30'646; p=0'000.

Per la variable "assistència a l'aula d'acollida": Chi-quadrat=8'842; p=0'183

L'alumnat del grup 3 es caracteritza per estar escolaritzat en un context sociolingüístic català i participar en aules amb més del 50% de catalanoparlants i on hi ha menys del 50% d'alumnat d'origen estranger. De fet, en aquest grup estan escolaritzats el 55'2% del total de l'alumnat que participa en aules amb menys del 25% d'alumnat estranger, el 50% del total de l'alumnat que està en aules on hi ha més d'un 75% d'alumnat catalanoparlant i un 54'87% del total de l'alumnat que viu en contextos sociolingüístics catalans.

En el pol oposat trobem l'alumnat del grup 1, que forma part d'aules on menys del 75% de l'alumnat és catalanoparlant i la molts d'ells estan escolaritzats en contextos sociolingüístics castellans. El percentatge d'alumnes estrangers de les aules en les quals participa l'alumnat del grup 1 es reparteix de manera equilibrada entre aules amb més del 50% i les de menys del 50% d'alumnat d'origen estranger. A diferència del grup 3, al grup 1 únicament hi ha un 13'8% del total de l'alumnat que s'escolaritza en aules amb menys del 25% d'alumnat d'origen estranger i un 16'7% del total de l'alumnat que està en aules amb més del 75% d'alumnat catalanoparlant.

L'alumnat del grup 2 es situa al mig de les tres categories, si bé també cal senyalar que en aquest grup s'escolaritza tot l'alumnat que està en aules amb més del 75% d'alumnat d'origen estranger, el 44'9% del total d'alumnat que està en aules amb menys del 25% d'alumnat catalanoparlant i el 51'9% del total d'alumnat que viu en contextos sociolingüístics castellans.

La taula CI presenta les correspondències simples entre els diferents conglomerats i el nivell educatiu de la mare dels alumnes.

TAULA CI

Nivell educatiu de la família i conglomerats. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

		1	2	3
NIVELL EDUCATIU MARE	Universitaris	0,0	8,3	11,4
	Secundaris	25,0	30,6	62,9
	Primaris	37,5	44,4	17,1
	Sense estudis	37,5	16,7	8,6

*El nivell educatiu del pare no es mostra significatiu.

Per la variable "nivell educatiu del pare": Chi-quadrat=5'415; p=0'492.

Per la variable "nivell educatiu de la mare": Chi-quadrat=13'868; p=0'031.

El grup 3 és el que concentra en la seva composició un major percentatge d'alumnat amb mares de nivell educatiu més alt i, al contrari, el grup 1 és el que concentra els nivells educatius més baixos. Novament, el grup 2 es situa en una posició intermèdia.

La taula CII mostra les relacions de contingència entre els conglomerats i el temps de residència de l'alumnat d'origen estranger a Catalunya.

TAULA CII

Temps d'estància a Catalunya i conglomerats. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	1	2	3
Nascuts a Catalunya	16,7	16,3	4,8
De 6 a 9 anys a Catalunya	0,0	16,3	26,2
De 3 a 6 anys a Catalunya	33,3	28,6	57,1
D'1 a 3 anys a Catalunya	50,0	34,7	11,9
Menys d'1 any a Catalunya	0,0	4,1	0,0

L'escolarització prèvia no es presenta perquè no és significativa.

Per la variable "escolarització prèvia": Chi-quadrat=14'343; p=0'073.

Per la variable "temps d'estància a Catalunya": Chi-quadrat=20'425; p=0'009.

L'alumnat que forma part del conglomerat 3 es caracteritza per la seva incorporació tardana al sistema educatiu de Catalunya des dels primers cursos de l'educació primària o el parvulari, mentre que en la composició de l'alumnat del conglomerat 1 hi ha una gran proporció d'alumnat d'incorporació tardana als últims cursos de l'educació primària. En canvi, el conglomerat 2 presenta un equilibri entre els diferents temps d'estada a Catalunya.

En el conglomerat 3 hi ha el 60% del total de l'alumnat participant que porta a Catalunya entre sis i nou anys, i el 57'1% del que porta entre tres i sis anys d'estada. En canvi, al conglomerat 1 no hi ha cap alumne que porti de sis a nou anys a Catalunya i el 33'3% del total de l'alumnat que porta de tres a sis anys.

Al conglomerat 2 es dona una situació molt diversa. Així, hi ha el 66'7% del total de l'alumnat d'origen estranger nascut a Catalunya, el 60'7% del total que porta d'un a tres anys i, també, el 100% de l'alumnat amb menys d'un any d'estada.

La taula CIII mostra les relacions entre el continent d'origen de l'alumnat estranger i els conglomerats.

TAULA CIII

Continent d'origen de les famílies i conglomerats. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	1	2	3
Unió Europea i països europeus occidentals	0,0	20,4	42,9
Països de l'Est	8,3	8,2	9,5
Àsia i Oceania	58,3	18,4	2,4
Amèrica Central i del Sud	0,0	24,5	26,2
Àfrica	33,3	28,6	19,0

Per la variable "continent": Chi-quadrat=30'062; p=0'000.

L'alumnat procedent de la Unió Europea es concentra en els conglomerats 2 (35'7%) i 3 (64'3%) i l'alumnat dels Països de l'Est reparteix la seva composició entre els tres conglomerats, si bé els conglomerats 2 i 3 tenen cada un el 44% del total d'aquest l'alumnat. En definitiva, el conglomerat 3 és el que agrupa a una major quantitat

d'alumnat europeu, mentre que l'alumnat asiàtic i l'alumnat africà són els components principals del conglomerat 1.

L'alumnat llatinoamericà es reparteix pràcticament per igual entre els conglomerats 2 i 3 i està absent del conglomerat 1.

El conglomerat 2 està compost per una proporció més gran d'alumnat asiàtic i africà que el conglomerat 3 i, a la vegada, més petita que el del conglomerat 1.

La taula CIV presenta la relació entre la família lingüística de l'alumnat d'origen estranger i els conglomerats.

TAULA CIV

Família lingüística i conglomerats. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	1	2	3
Berber	16,7	2,0	7,1
Semítica	25,0	14,3	9,5
Indoiraniana	16,7	10,2	2,4
Eslava	8,3	6,1	7,1
Romànica	0,0	46,9	66,7
Nigerocongolesa	0,0	12,2	2,4
Sinotibetana	33,3	6,1	0,0
Malaiopolinèsica	0,0	2,0	0,0
Bàltica	0,0	0,0	2,4
Fino-húngara	0,0	0,0	2,4

Per la variable "família lingüística": Chi-quadrat=40'670; p=0'002.

L'alumnat de llengua romànica es reparteix entre els conglomerats 2 i 3, essent més gran la seva proporció en el conglomerat 3, i és inexistent en el conglomerat 1.

L'alumnat amb una llengua sinotibetana es concentra en el conglomerat 1 i és inexistent en el conglomerat 3. Així, si bé el conglomerat 1 té únicament 12 participants, aglutina el 57'1% del total de l'alumnat amb una llengua de la família sinotibetana.

En el conglomerat 1 trobem les proporcions més elevades d'alumnat amb llengua berber, semítica i indoiraniana, mentre que les més baixes estan al conglomerat 3.

Per últim, l'alumnat amb una llengua nigerocongolesa es concentra en el conglomerat 2 (85'7%), té una participació molt petita en el conglomerat 3 i és inexistent en el conglomerat 1.

El quadre V presenta els trets més rellevants i distintius per a cadascun dels conglomerats.

QUADRE V

Conglomerats i trets distintius principals. Alumnat d'origen estranger. Curs 2006-2007.

1	2	3
Alumnat asiàtic i africà	Equilibri sobre l'origen de l'alumnat amb preeminència d'africans i llatins	Alumnat europeu i llatinoamericà
Alumnat de llengua sinotibetana, semítica, berber i indoiraniana	Alumnat de llengua romànica i nigerocongolesa	Alumnat de llengua romànica
Alumnat d'incorporació tardana recent	Equilibri en la composició de l'alumnat d'acord amb el seu temps d'estada amb preeminència de l'alumnat d'incorporació tardana recent	Alumnat d'incorporació tardana al parvulari i al començament de l'educació primària
Nivell educatiu de la mare baix/molt baix	Nivell educatiu de la mare baix	Nivell educatiu de la mare alt/mitjà
Context castellà	Context més català que castellà	Context català
Equilibri entre les aules amb menys i més del 50% d'alumnat d'origen estranger	Aules amb menys del 50% d'alumnat d'origen estranger	Aules amb menys del 50% d'alumnat d'origen estranger
Aules amb menys del 25% d'alumnat catalanoparlant	Aules amb menys del 50% d'alumnat catalanoparlant	Aules amb més del 50% d'alumnat catalanoparlant

CAPÍTOL VIII.

ELS USOS LINGÜÍSTICS DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER

1. ELS USOS LINGÜÍSTICS DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER

En aquest capítol analitzem les relacions entre els usos lingüístics de l'alumnat d'origen estranger i el coneixement oral i escrit de castellà i català. L'enquesta sociolingüística que vam administrar sol·licitava la llengua d'ús social, la llengua d'ús habitual, la llengua d'ús familiar, la llengua de lectura i la llengua d'escriptura.

La taula CV mostra les llengües d'ús social.

TAULA CV

Alumnat d'origen estranger i ús de la llengua al context social. Sisè de primària.
Curs 2006-2007.

	N	%
Català	24	4,8
Més català que castellà	79	15,9
Català i castellà	139	28,0
Més castellà que català	147	29,6
Castellà	74	14,9
Altres*	34	6,8
Total	497	100,0

*Fa referència a les llengües diferents del català i el castellà.

L'alumnat declara utilitzar socialment més el castellà (44'5) que el català (20'7%). Hi ha un 28% que afirma utilitzar-les equilibradament i únicament un 6'8% utilitza altres llengües.

La taula CVI presenta la distribució de la llengua d'ús habitual de l'alumnat d'origen estranger de la mostra.

TAULA CVI

Alumnat d'origen estranger i llengua habitual. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	N	%
Català	48	9,6
Castellà	216	43,2
Català i castellà	32	6,4
Altres	137	27,4
Català i altra	24	4,8
Castellà i altra	28	5,6
Català, castellà i altra	15	3,0
Total	500	100,0

La llengua habitual declarada per l'alumnat és majoritàriament el castellà, si bé la seva llengua familiar - ja sigui en solitari o acompanyada d'una altra llengua nacional- arriba a un percentatge del 40'8%, mentre que el català es queda en el 23'8%.

La taula CVII presenta els percentatges sobre l'ús de la llengua en el context familiar.

TAULA CVII

Alumnat d'origen estranger i ús de la llengua al context familiar. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	N	%
Castellà	16	3,1
Tant català com castellà	24	4,7
Altres	204	39,6
Tant català com altres	20	3,9
Tant castellà com altres	43	8,3

Tant altres com català i castellà	195	37,8
Total	502	97,5

La presència del català a les famílies de l'alumnat, sempre amb altres llengües, no és gens despreciable (46'4%). No obstant, a les famílies de l'alumnat la llengua que predomina és la pròpia.

La taula CVIII mostra les dades de l'alumnat referides a la llengua d'ús en la lectura.

TAULA CVIII

Alumnat d'origen estranger i llengua de lectura. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	N	%
Català	87	17,9
Més català que castellà	69	14,2
Català i castellà	178	36,6
Més castellà que català	61	12,6
Castellà	45	9,3
Català i altra	8	1,6
Castellà i altra	3	,6
Català, castellà i altra	18	3,7
Altres	17	3,5
Total	486	100,0

La llengua pròpia és pràcticament inexistent com a llengua de lectura. En canvi, l'ús de la llengua catalana és més important com a llengua utilitzada per a les activitats relacionades amb la lectura que el castellà.

La taula CIX mostra les dades referides a la llengua d'escriptura.

TAULA CIX

Alumnat d'origen estranger i llengua d'escriptura. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	N	%
Català	51	11,0
Més català que castellà	15	3,2
Català i castellà	57	12,3
Més castellà que català	46	9,9
Castellà	190	40,9
Català i altra	15	3,2
Castellà i altra	10	2,2
Català, castellà i altra	20	4,3
Altres	60	12,9
Total	464	100,0

A diferència del que passava amb la lectura, la llengua majoritàriament usada en les activitats d'escriptura és el castellà. A més, les llengües familiars de l'alumnat estranger tenen més presència com a llengua d'escriptura que com a llengua de lectura.

2. ELS USOS LINGÜÍSTICS DE L'ALUMNAT I EL CONEIXEMENT DE CASTELLÀ I CATALÀ

2.1. Llengua d'ús social i coneixement de castellà i català escrit.

La taula CX mostra els estadístics descriptius pel coneixement de castellà i català escrit.

TAULA CX

Coneixement de castellà i català escrit i llengua d'ús social. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	X	δ	N
PG1CAST Català	29,99	20,17	24
Més català que castellà	43,90	17,94	79
Català i castellà	46,51	18,33	139
Més castellà que català	48,12	16,58	147
Castellà	49,32	20,48	74
Altres	32,09	18,59	34

PG1CAT	Català	40,54	20,45	24
	Més català que castellà	51,48	18,71	79
	Català i castellà	50,68	17,28	139
	Més castellà que català	46,57	16,04	147
	Castellà	47,78	21,65	74
	Altres	41,46	20,69	34

Les diferències són significatives tant per PG1CAST ($F=8'603;p=0'000$) com per PG1CAT ($F=3'020; p=0'011$).

El test de Scheffe mostra diferències significatives en PG1CAST entre l'alumnat que utilitza el català i el que utilitza tant el català com el castellà ($p=0'005$), més castellà que català ($p=0'001$) i castellà ($p=0'001$); i entre l'alumnat que utilitza la seva llengua i el que utilitza tant el català com el castellà ($p=0'005$), més castellà que català ($p=0'001$) i castellà ($p=0'001$). Respecte el PG1CAT no apareixen diferències significatives entre els diferents grups.

L'alumnat que obté millors resultats en castellà escrit és el que afirma utilitzar el castellà, mentre que el que obté millors resultats en català escrit és el que afirma utilitzar més el català que el castellà o de manera equilibrada.

2.2. Llengua d'ús social i coneixement de castellà i català oral i escrit.

Les taules CXI i CXII mostren respectivament els estadístics descriptius pel coneixement de castellà i català oral i escrit.

TAULA CXI

Coneixement de castellà oral i escrit i llengua d'ús social. Alumnat d'origen estranger.
Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	X	δ	N
Català	38,34	15,47	7
Més català que castellà	49,33	16,13	39
Català i castellà	51,16	16,40	51
Més castellà que català	49,25	15,68	43

Castellà	51,23	19,30	16
Altres	36,99	16,65	15

TAULA CXII

Coneixement de català oral i escrit i llengua d'ús social. Alumnat d'origen estranger.
Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	X	δ	N
Català	46,72	14,83	10
Més català que castellà	57,83	13,91	41
Català i castellà	55,43	12,67	48
Més castellà que català	50,73	14,44	41
Castellà	49,58	16,84	20
Altres	45,07	15,82	16

L'anàlisi de variància mostra diferències significatives per PG2CAST ($F=2'402$; $p=0'039$) i PG2CAT ($F=3'013$; $p=0'012$). No obstant, el test de Scheffe ens informa que no hi ha diferències significatives entre els diferents grups.

El millors resultats en castellà oral i escrit els obté l'alumnat que utilitza socialment el castellà i també els que usen de manera similar tant el català com el castellà, mentre que en català oral i escrit, els té l'alumnat que utilitza més el català que el castellà o ambdues llengües de manera equilibrada.

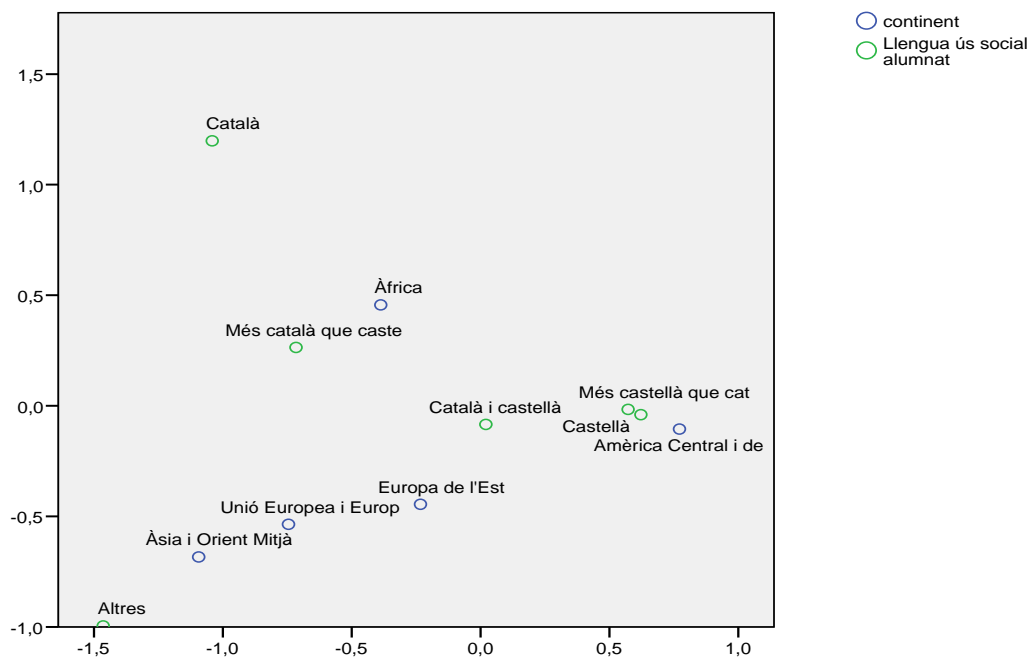
2.3. Llengua d'ús social i variables associades.

L'anàlisi de correspondències entre l'ús social de la llengua i el temps d'estada a Catalunya de l'alumnat no és significatiu ($\text{Chi-quadrat}=25'208$; $p=0'194$). No obstant, la relació entre el continent d'origen de l'alumnat estranger i l'ús social de la llengua sí que ho és ($\text{Chi-quadrat}=111'147$; $p=0'000$).

El gràfic CXXXV presenta les correspondències simples entre el continent d'origen de l'alumnat estranger i l'ús social de la llengua.

GRÀFICA CXXXV

Correspondències simples entre continent i ús social de la llengua. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



La gràfica mostra que la prevalença del castellà a l'entorn social es correspon amb els usos lingüístics de l'alumnat procedent d'Amèrica Central i del Sud, entre que la prevalença de la llengua pròpia correlaciona amb l'alumnat asiàtic.

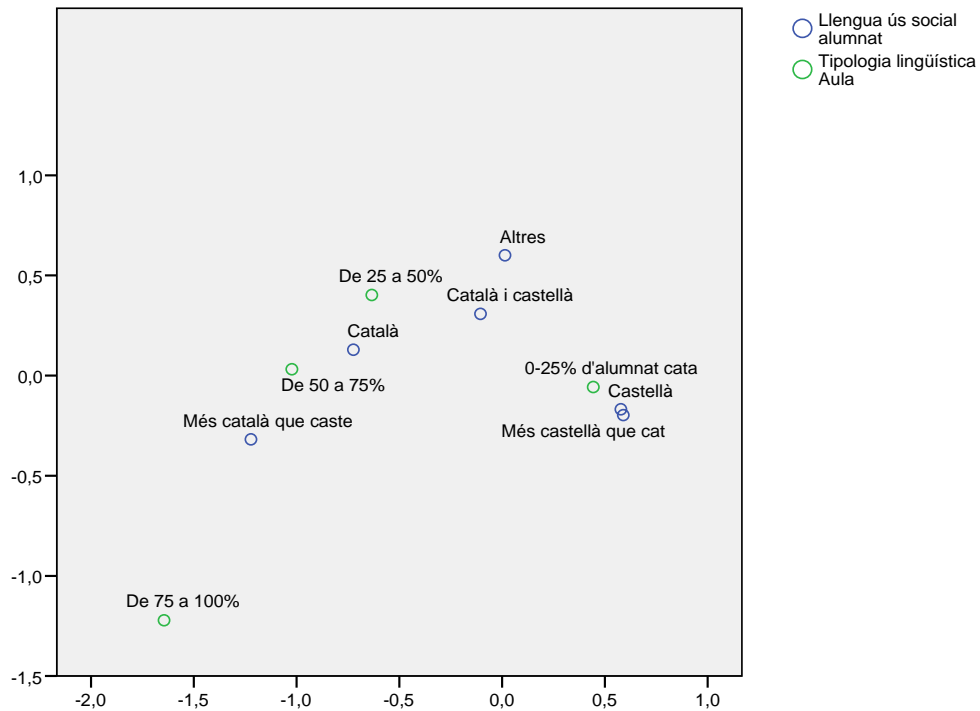
L'anàlisi de correspondències amb la família lingüística també es significatiu (Chi-quadrat=99'821; $p=0'000$) i confirma les apreciacions anteriors. Així, l'alumnat amb una llengua romànica es correspon amb les categories "castellà" i "més castellà que català" i l'alumnat amb una llengua sinotibetana és el que presenta més correspondència amb la categoria "altres".

Les úniques correspondències clares amb els nivells educatius del pare i de la mare són entre estudis secundaris i "castellà", la qual cosa és lògica ja que en les famílies llatines predominen els estudis secundaris.

La tipologia lingüística de l'aula es mostra també significativa (Chi-quadrat=92'415; $p=0'000$). El gràfic CXXXVI mostra les correspondències simples entre el percentatge d'alumnat catalanoparlant a les aules de l'alumnat i el seu ús social de la llengua.

GRÀFICA CXXXVI

Correspondències simples entre tipologia lingüística de l'aula i ús social de la llengua.
Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



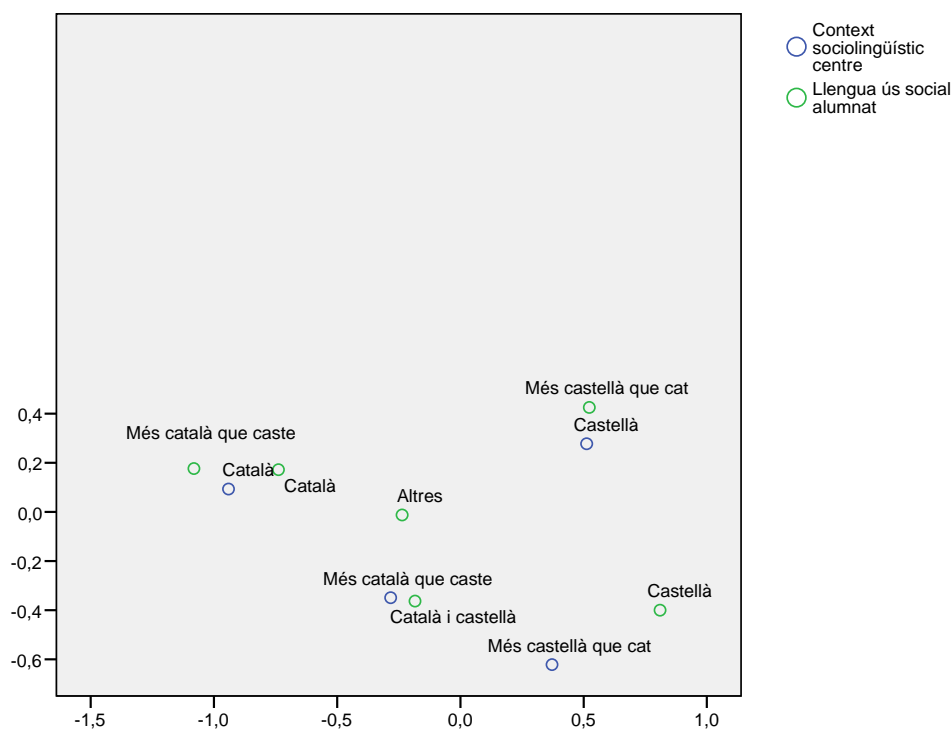
Les correspondències s'estableixen entre l'alumnat que participa en aules amb menys del 25% d'alumnat catalanoparlant i l'ús social del castellà, i entre l'alumnat que participa en aules amb més del 25% d'alumnat catalanoparlant i menys del 75% i l'ús social del català, mentre que un ús equilibrat de les dues llengües es relaciona amb la categoria "de 25% a 50%".

El percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula també es mostra significatiu (Chi-quadrat=46'077; p=0'000) i s'estableixen correspondències semblants a les descrites. Així, un major ús del castellà es correspon amb les categories més altes de percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula, mentre que un ús preferent del català es relaciona amb els contextos en els quals hi ha entre un 25% i un 50% d'alumnat d'origen estranger a les aules.

Finalment, el context sociolingüístic també es mostra significatiu (Chi-quadrat=43'973; p=0'000) i les correspondències s'estableixen, d'acord amb el gràfic CXXXVII, entre contextos catalans i l'ús social del català i entre contextos castellans i ús del castellà. El context "més català que castellà" s'associa amb l'ús equilibrat del català i castellà.

GRÀFICA CXXXVII

Correspondències simples entre context sociolingüístic i ús social de la llengua.
Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



2.4. Llengua d'ús habitual i coneixement de castellà i català escrit.

La taula CXIII mostra els estadístics descriptius pel coneixement de castellà i català escrit.

TAULA CXIII

Coneixement de castellà i català escrit i llengua d'ús habitual. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

		X	δ	N
PG1CAST	Català	49,15	17,62	48
	Castellà	51,48	15,78	216
	Català i castellà	55,17	17,86	32
	Altres	31,13	16,99	137
	Català i altra	42,13	19,42	24
	Castellà i altra	47,13	18,05	28
	Català, castellà i altra	44,62	16,45	15

PG1CAT	Català	56,10	16,51	48
	Castellà	48,69	16,66	216
	Català i castellà	55,15	19,68	32
	Altres	40,17	18,84	137
	Català i altra	54,09	19,46	24
	Castellà i altra	51,24	19,33	28
	Català, castellà i altra	49,49	19,02	15

Les diferències són significatives tant per PG1CAST ($F=23'647$; $p=0'000$) com per PG1CAT ($F=7'610$; $p=0'000$).

El test de Scheffé mostra diferències significatives en PG1CAST entre l'alumnat que habitualment utilitza la seva llengua i l'alumnat que usa el català ($p=0'000$), el castellà ($p=0'000$), el català i el castellà ($p=0'000$) i el català i altra llengua ($p=0'002$). I, pel PG1CAT, les diferències són entre l'alumnat que utilitza la llengua pròpia i el que utilitza el català ($p=0'000$), el castellà ($p=0'004$) i el català i el castellà ($p=0'0069$).

Els rendiments més alts en castellà escrit es corresponen amb l'alumnat que utilitza de manera equilibrada el català i el castellà com a llengua d'ús habitual i el que utilitza el castellà, mentre que, en català escrit, s'associen amb l'alumnat que utilitza el català, bé sol o amb una altra llengua.

2.5. Llengua d'ús habitual i coneixement de castellà i català oral i escrit.

Les taules CXIV i CXV presenten respectivament els estadístics descriptius pel coneixement oral i escrit de castellà i català.

TAULA CXIV

Coneixement de castellà oral i escrit i llengua d'ús habitual. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	X	δ	N
Català	59,03	14,85	19
Castellà	54,71	14,09	50
Català i castellà	54,92	11,24	10
Altres	38,64	15,22	62
Català i altra	54,28	18,67	9
Castellà i altra	47,86	18,72	14
Català, castellà i altra	40,12	10,81	8

TAULA CXV

Coneixement de català oral i escrit i llengua d'ús habitual. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	X	δ	N
Català	58,16	15,30	24
Castellà	50,47	12,59	58
Català i castellà	57,63	14,69	9
Altres	49,92	15,26	54
Català i altra	57,74	20,22	11
Castellà i altra	51,51	15,99	13
Català, castellà i altra	55,76	9,90	8

L'anàlisi de variància es mostra significativa pel coneixement de castellà oral i escrit {PG2CAST (F=8'383; p=0'000); PG2CAT (F=3'013; p=0'161)}. El test de Scheffe presenta diferències significatives en relació al coneixement oral i escrit de castellà entre l'alumnat que utilitza habitualment la seva llengua i el que utilitza el català (p=0'000) i el castellà (p=0'000).

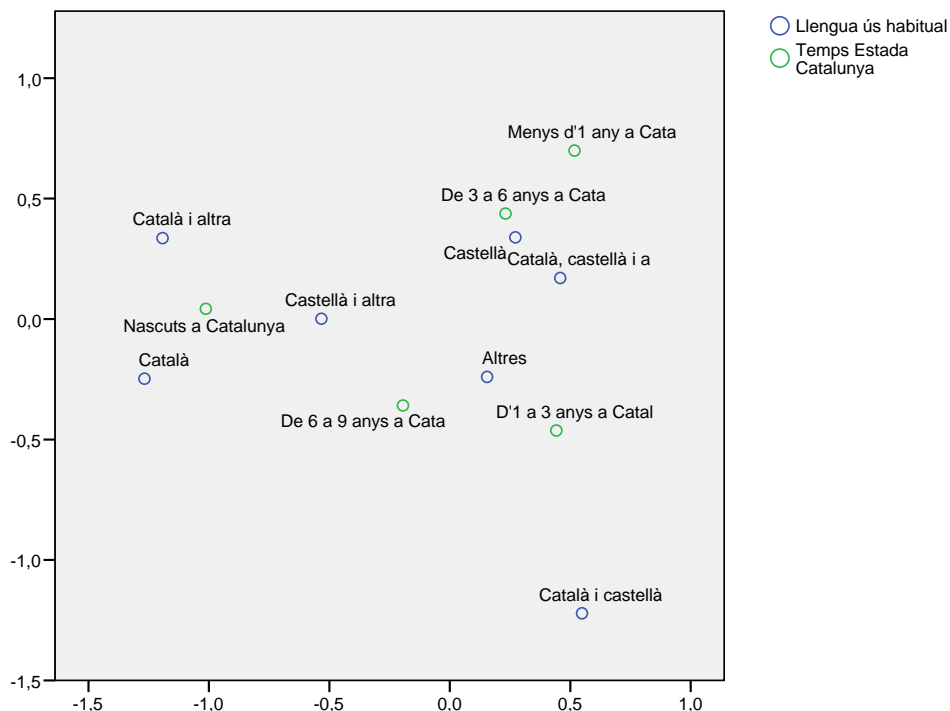
L'alumnat d'origen estranger que utilitza habitualment el català, bé en solitari, bé junt amb el castellà, és el que obté millors resultats respecte el coneixement oral i escrit de castellà i de català.

2.6. Llengua d'ús habitual i variables associades.

L'anàlisi de correspondències entre l'ús habitual de la llengua de l'alumnat i el temps d'estada a Catalunya és significatiu ($\chi^2=70,725$; $p=0,000$). El gràfic CXXXVIII mostra les correspondències simples entre les dues variables.

GRÀFICA CXXXVIII

Correspondències simples entre temps d'estada a Catalunya i ús habitual de la llengua. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

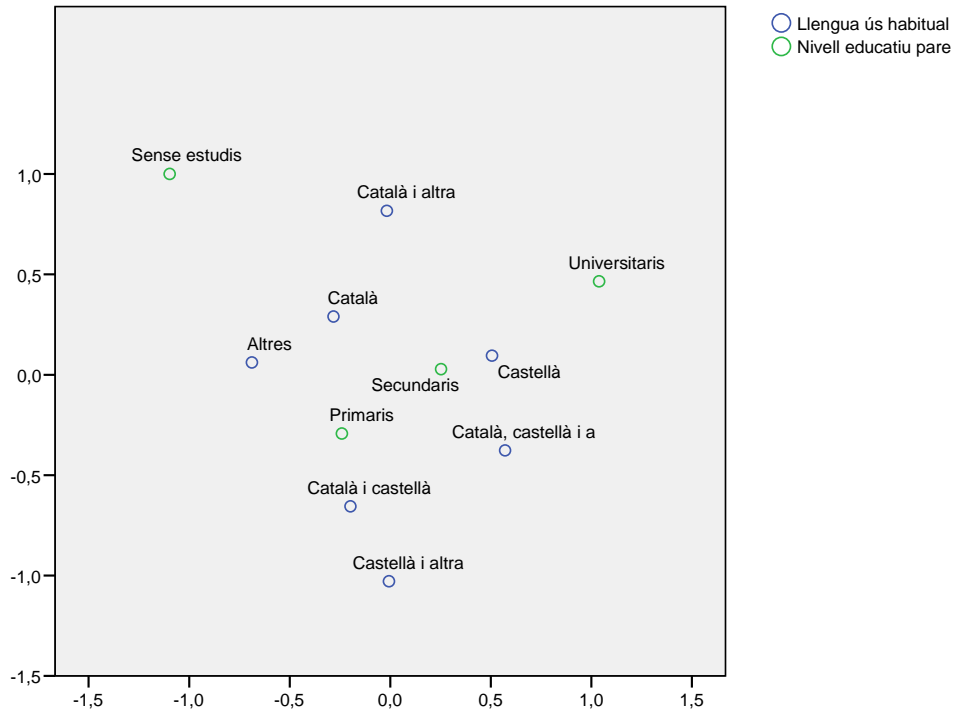


Les correspondències simples s'estableixen entre l'alumnat d'origen estranger nascut a Catalunya i l'ús habitual del català, el castellà i la seva llengua o el català i la seva llengua; i entre l'alumnat d'un a tres anys i de sis a nou anys d'estada a Catalunya i l'ús habitual de la seva llengua familiar. A més, també hi ha correspondència entre l'alumnat d'origen estranger que porta de tres a sis anys a Catalunya i l'ús habitual del castellà tot sol o bé del castellà junt amb el català i la seva llengua.

Els nivells educatius del pare i de la mare també es mostren significatius {NEP ($\chi^2=32,846$; $p=0,017$); NEM ($\chi^2=49,749$; $p=0,000$). Els gràfics CXXXIX i CXL mostren les correspondències simples per a cadascun.

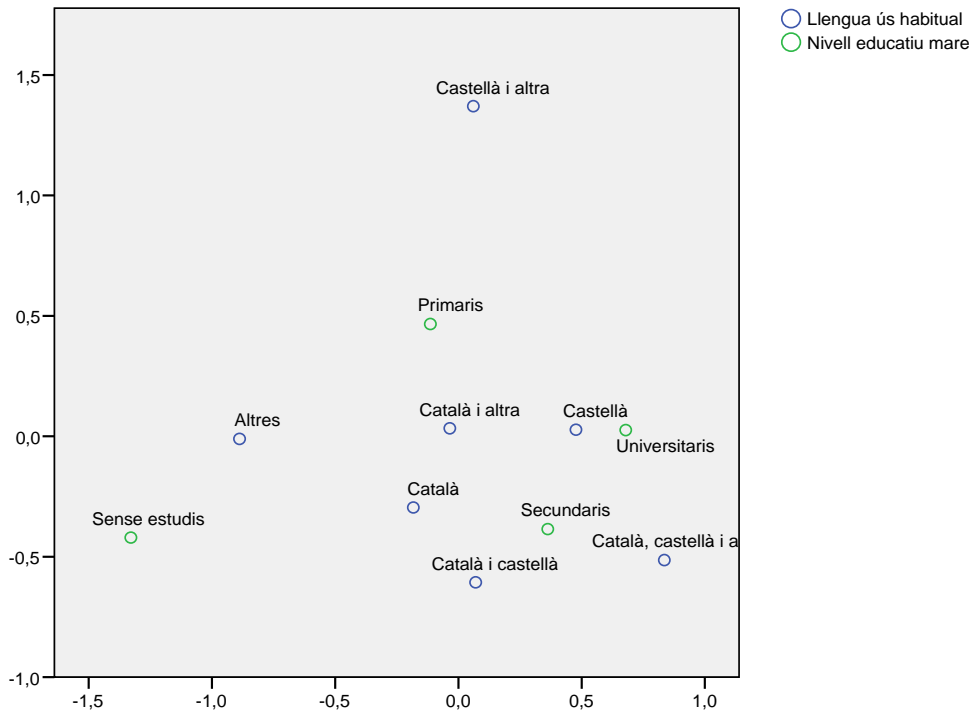
GRÀFICA CXXXIX

Correspondències simples entre nivell educatiu del pare i ús habitual de la llengua.
Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



GRÀFICA CXL

Correspondències simples entre nivell educatiu de la mare i ús habitual de la llengua.
Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

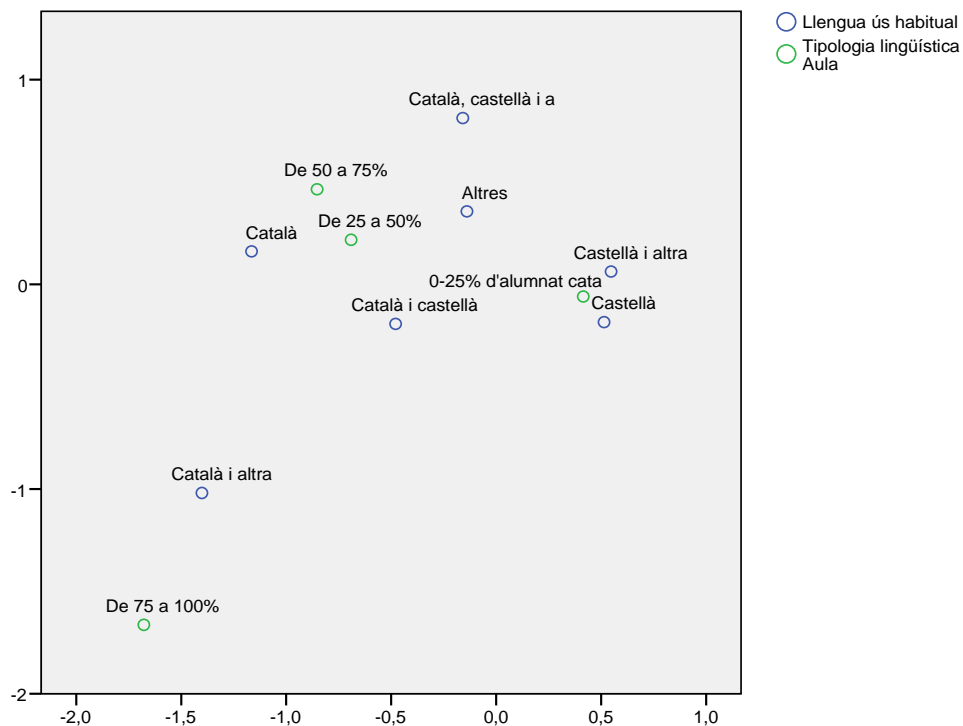


En el cas del nivell educatiu del pare, les correspondències són poc clares, si bé hi ha una relació més estreta entre l'alumnat amb pares amb estudis primaris i l'ús habitual del català i del castellà, i entre l'alumnat de pares amb estudis secundaris i l'ús habitual del castellà. I, pel que fa al nivell educatiu de la mare, s'estableix una relació entre l'ús habitual del castellà i alumnat amb mares universitàries i entre l'ús del català, el castellà i la llengua pròpia i alumnat de mares amb estudis secundaris.

La tipologia lingüística de l'aula també es mostra significativa (Chi-quadrat=83'175; $p=0'000$). El gràfic CXLI mostra les correspondències simples.

GRÀFICA CXLI

Correspondències simples entre percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula i ús habitual de la llengua. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

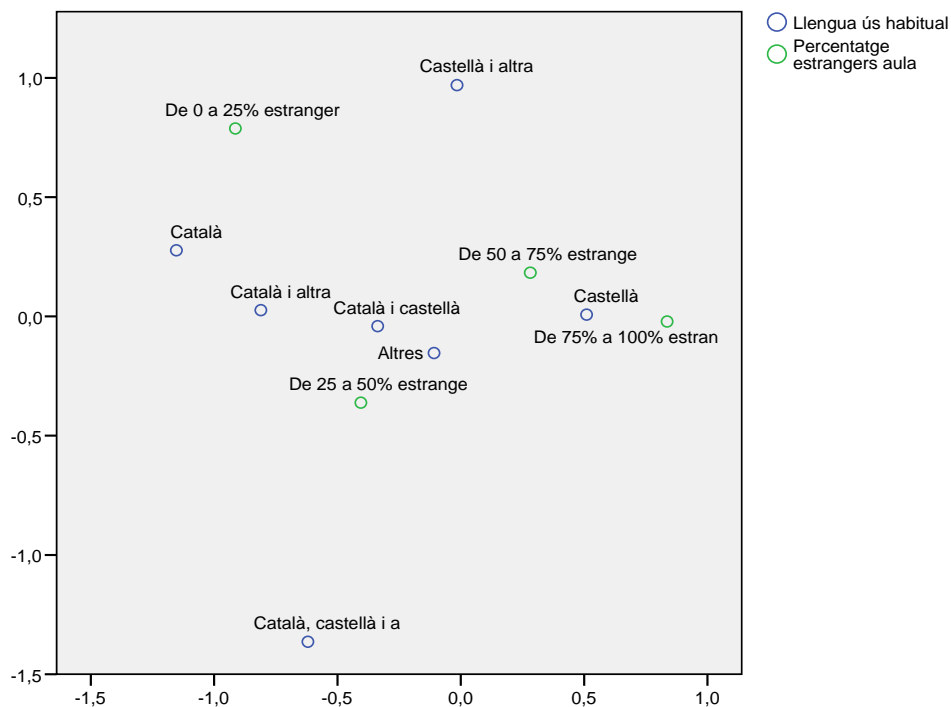


L'ús del català com a llengua habitual es relaciona amb contextos d'aula que tenen entre el 25% i el 75% d'alumnat catalanoparlant, mentre que els usos del castellà com a llengua habitual o del castellà i la seva llengua es corresponen amb contextos d'aula amb menys del 25% d'alumnat catalanoparlant.

La variable referent al percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula i l'ús de la llengua habitual de l'alumnat d'origen estranger també es mostra significativa (Chi-quadrat=52'184; p=0'000). El gràfic CXLII presenta les correspondències simples entre les dues variables.

GRÀFICA CXLII

Correspondències simples entre percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula i ús habitual de la llengua. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

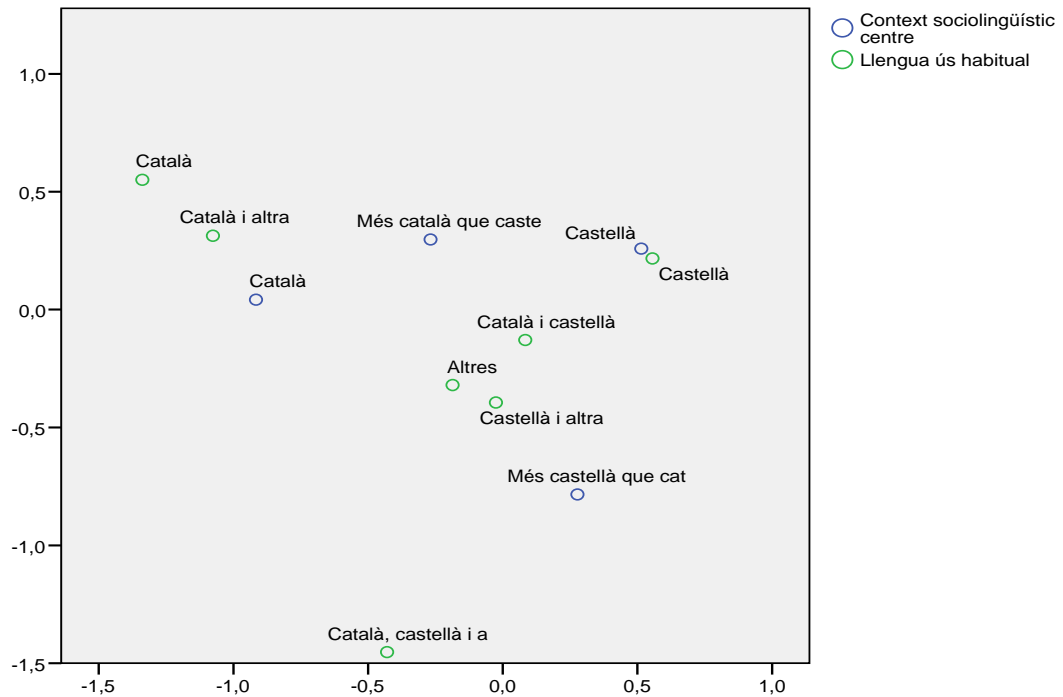


Els percentatges més elevats d'alumnat d'origen estranger a l'aula es corresponen amb l'ús habitual del castellà i els percentatges més baixos amb un l'ús de la llengua pròpia.

El context sociolingüístic també es mostra significatiu (Chi-quadrat=86'414; p=0'000). El gràfic CXLIII mostra la relació entre el context sociolingüístic de les escoles de l'alumnat d'origen estranger i la llengua d'ús habitual.

GRÀFICA CXLIII

Correspondències simples entre context sociolingüístic i ús habitual de la llengua.
Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

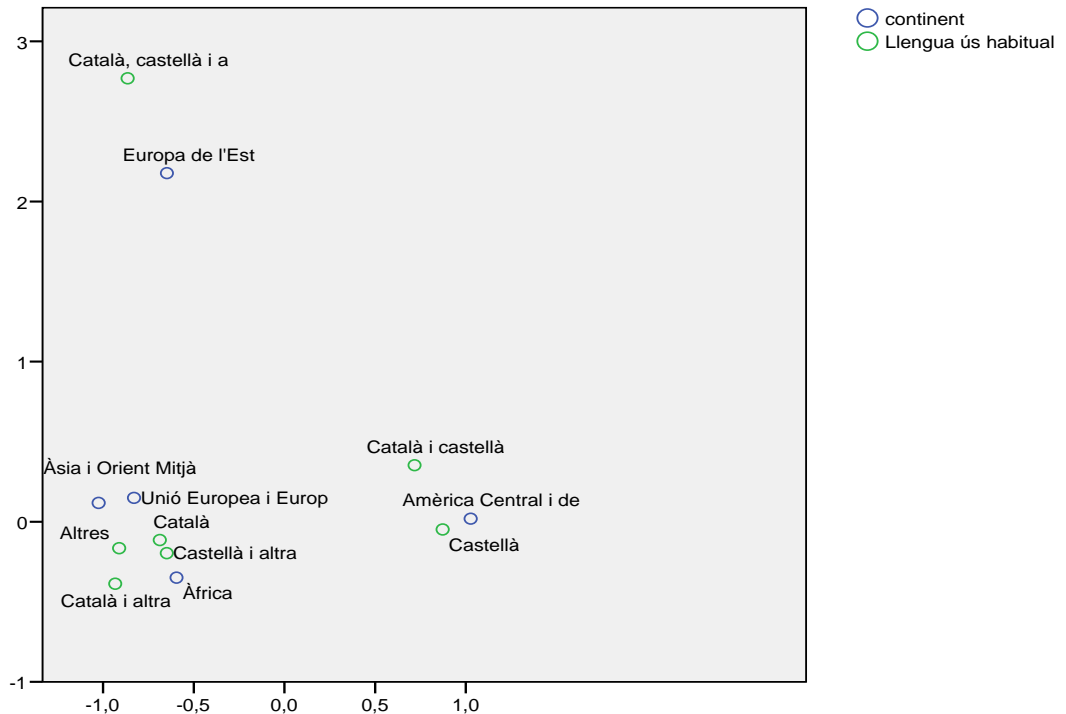


Els contextos castellans tenen una relació més estreta amb l'ús habitual del castellà que els contextos catalans amb l'ús habitual del català.

La variable continent també es mostra significativa ($\text{Chi-quadrat}=302,620$; $p=0,000$). El gràfic CXLIV presenta les relacions de correspondència d'aquesta variable amb l'ús habitual de la llengua.

GRÀFICA CXLIV

Correspondències simples entre continent i ús habitual de la llengua. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

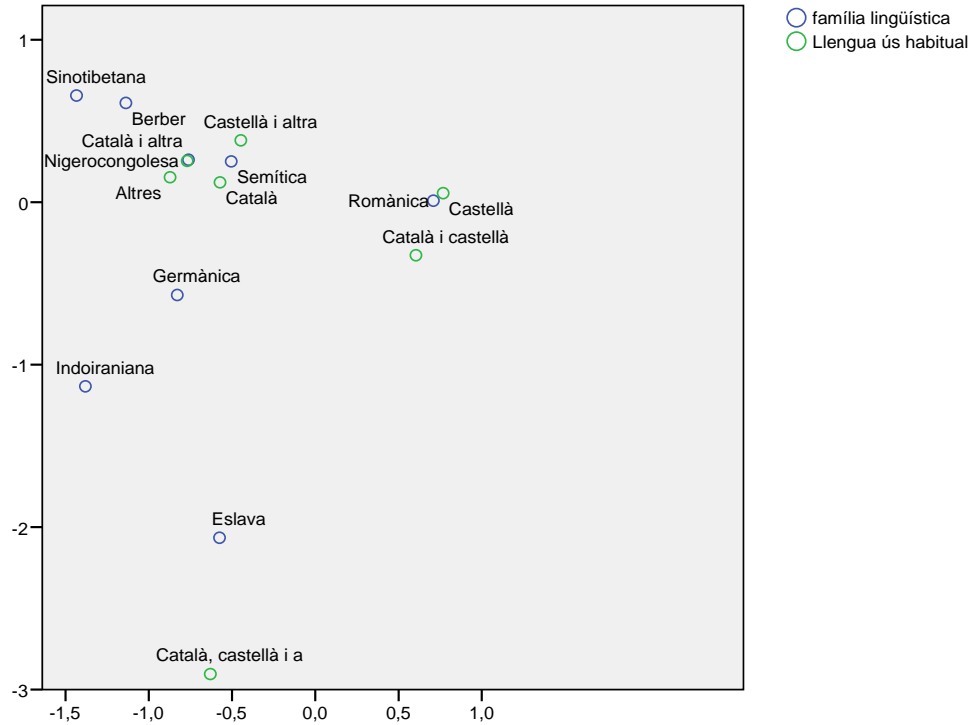


L'alumnat amb origen africà utilitza el català, el castellà i la seva llengua, mentre que l'alumnat procedent d'Amèrica Central i del Sud utilitza preferentment el castellà. L'alumnat procedent de la Unió Europea correlaciona amb l'ús del català, mentre que l'alumnat asiàtic tendeix més a utilitzar la seva llengua. Finalment, l'alumnat de l'Europa de l'Est utilitza al català, el castellà i la seva llengua.

Finalment, la variable família lingüística també es mostra significativa (Chi-quadrat=220'621; p=0'000). El gràfic CXLV mostra les correspondències simples.

GRÀFICA CXLV

Correspondències simples entre família lingüística i ús habitual de la llengua. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



L'alumnat amb una llengua romànica utilitza bé el castellà, bé el castellà i el català i l'alumnat amb una llengua semítica es correspon amb usos habituals del català o del castellà i la seva llengua. L'alumnat amb una llengua nigerocongolesa sola el seu ús amb el català i la seva llengua i es correspon amb l'ús exclusiu de la seva llengua. Finalment, l'alumnat amb una llengua eslava usa el català, el castellà i la seva llengua.

2.7. Llengua d'ús familiar i coneixement de castellà i català escrit.

La taula CXVI mostra els estadístics descriptius pel coneixement de castellà i català escrit.

TAULA CXVI

Coneixement de castellà i català escrit i llengua d'ús familiar. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

		X	σ	N
PG1CAST	castellà	50,47	17,84	16
	català i castellà	51,11	18,86	24
	altres	35,79	18,50	204
	català i altra	41,93	17,31	20
	castellà i altra	47,10	17,71	43
	català, castellà i altra	53,41	15,18	195
PG1CAT	castellà	57,40	16,40	16
	català i castellà	51,73	22,46	24
	altres	44,27	19,69	204
	català i altra	51,12	16,34	20
	castellà i altra	51,95	17,59	43
	català, castellà i altra	49,42	16,55	195

Els millors resultats de coneixement de castellà i català escrit s'associen a l'alumnat d'origen estranger que, a casa seva, utilitza el castellà o bé el català i el castellà conjuntament.

L'anàlisi de variància es mostra significatiu per PG1CAST ($F=22'337$; $p=0'000$) i PG1CAT ($F=3'508$; $p=0'004$). El test de Scheffe mostra diferències significatives únicament pel coneixement de castellà escrit entre l'alumnat que utilitza la seva llengua a casa i el que la utilitza conjuntament amb el castellà ($p=0'009$) i amb el català i el castellà ($p=0'000$).

2.8. Llengua d'ús familiar i coneixement de castellà i català oral i escrit.

Les taules CXVII i CXVIII presenten respectivament els estadístics descriptius per PG2CAST i PG2CAT.

TAULA CXVII

Coneixement de castellà oral i escrit i llengua d'ús familiar. Alumnat d'origen estranger.
Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	X	δ	N
castellà	59,78	14,77	6
català i castellà	59,44	19,47	7
altres	42,58	17,03	91
català i altra	53,66	7,34	4
castellà i altra	48,15	15,04	13
català, castellà i altra	55,49	13,12	51

TAULA CXVIII

Coneixement de català oral i escrit i llengua d'ús familiar. Alumnat d'origen estranger.
Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	X	δ	N
castellà	58,91	8,64	5
català i castellà	49,77	23,95	5
altres	51,87	16,30	89
català i altra	53,42	10,15	9
castellà i altra	57,71	8,77	10
català, castellà i altra	52,37	13,41	60

L'anàlisi de variància es mostra significatiu únicament pel coneixement oral i escrit del castellà {PG2CAST (F=5'994; p=0'000); PG2CAT (F=0'504; p=0'773)}. El test de Scheffe mostra únicament diferències significatives per PG2CAST entre el grup d'alumnat d'origen estranger que utilitza a casa la seva llengua i el que la utilitza juntament amb el català i el castellà (p=0'001).

La incorporació de les proves orals implica que, en el cas del castellà, es mantingui que els millors resultats corresponen a l'alumnat d'origen estranger que a casa seva utilitza el castellà o el català i el castellà, però en relació al català, els millors resultats difereixen dels obtinguts únicament amb les proves escrites. En concret, l'alumnat

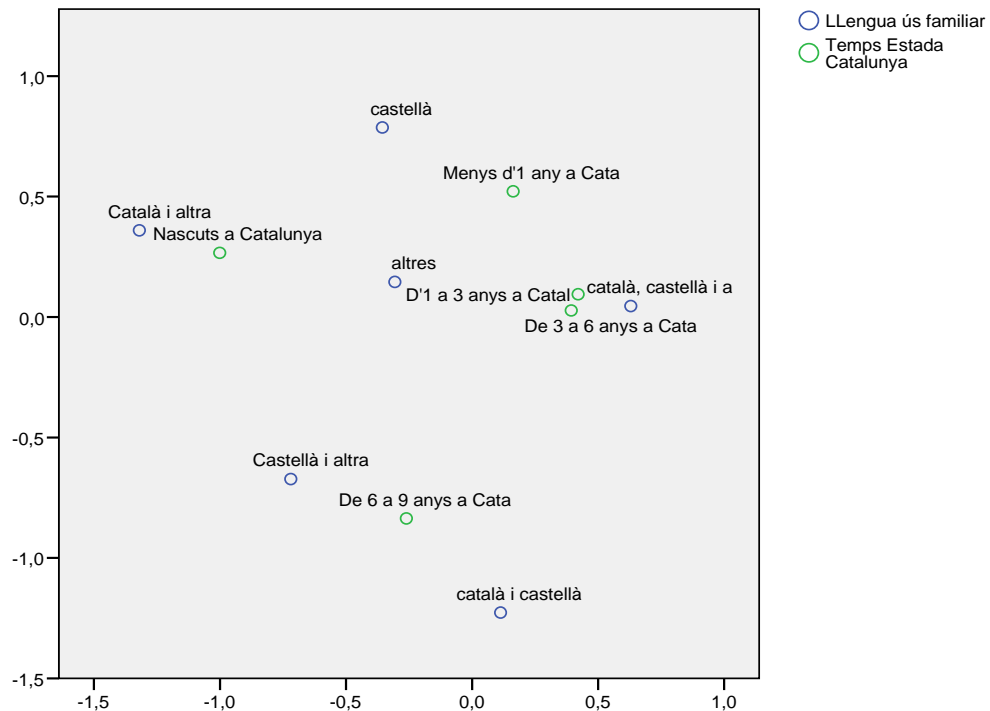
d'origen estranger que obté millors resultats és el que utilitza a casa seva bé el castellà, bé el castellà i la llengua pròpia.

2.9. Llengua d'ús familiar i variables explicatives.

El temps d'estada a Catalunya es mostra significatiu ($\chi^2=65,816$; $p=0,000$). El gràfic CXLVI presenta les correspondències simple entre aquesta variable i l'ús familiar de la llengua.

GRÀFICA CXLVI

Correspondències simples entre temps d'estada a Catalunya i ús familiar de la llengua. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



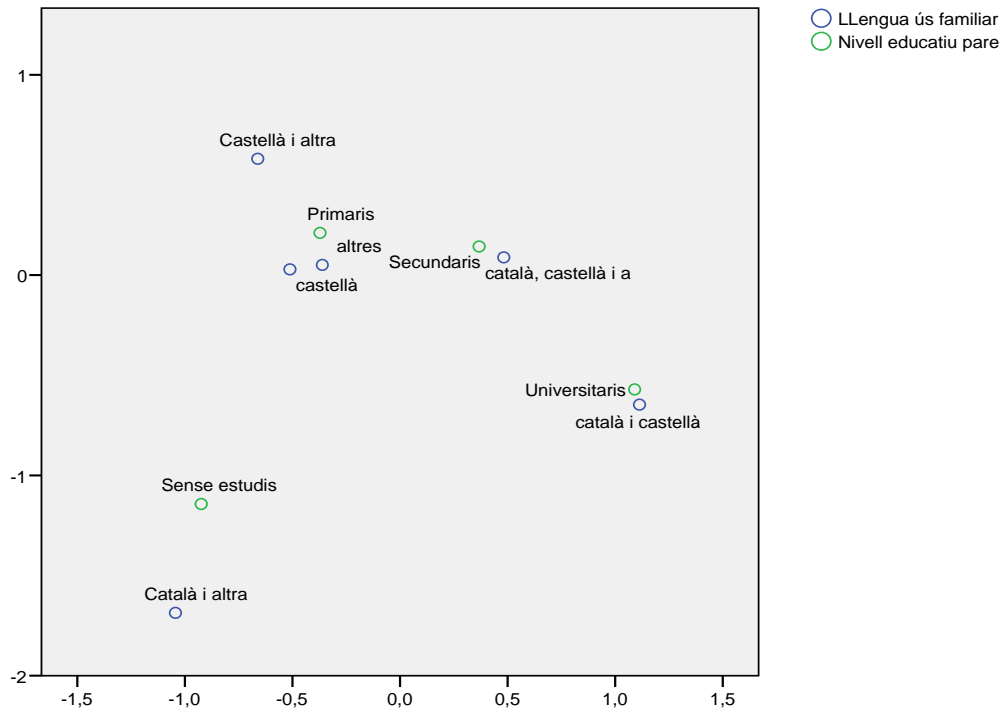
Les correspondències simples s'estableixen entre l'alumnat nascut a Catalunya i l'ús del català i la seva llengua, entre l'alumnat que porta entre 6 i 9 anys a Catalunya i l'ús del català i castellà o el castellà i la seva llengua, i entre l'alumnat que porta d'un a sis anys a Catalunya i l'ús del català, el castellà i la seva llengua.

Els nivells educatius del pare i de la mare també es mostren significatius {NEP ($F=42,111$; $p=0,000$); NEM ($F=55,514$; $p=0,000$)}. Els gràfics CXLVII i CXLVIII

mostren respectivament les correspondències simples amb l'ús de la llengua familiar de l'alumnat d'origen estranger.

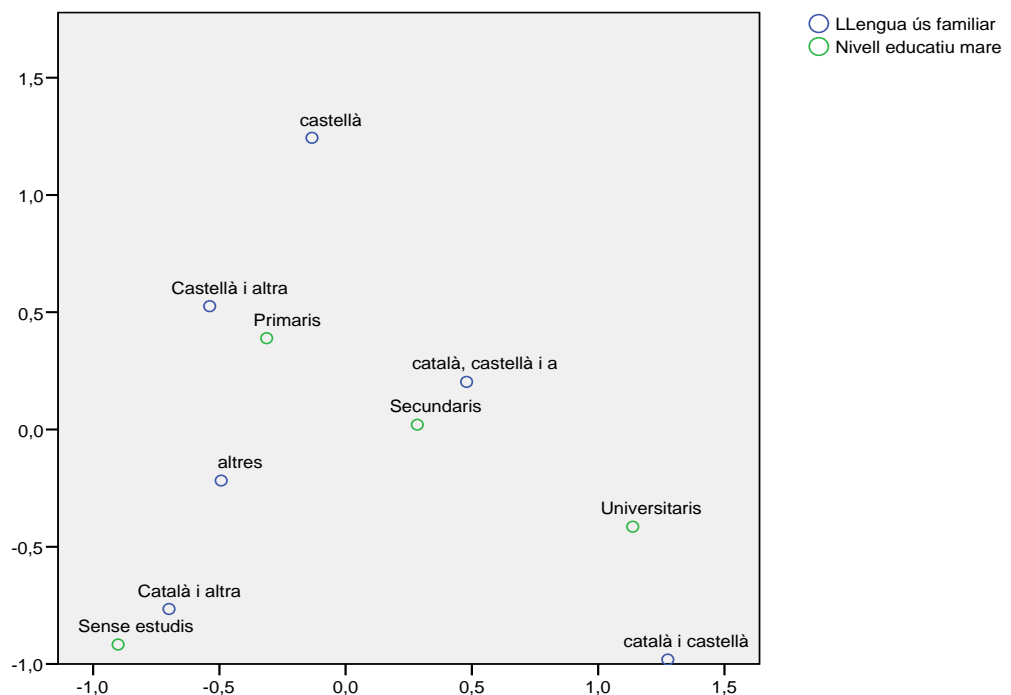
GRÀFICA CXLVII

Correspondències simples entre nivell educatiu del pare i ús familiar de la llengua.
Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



GRÀFICA CXLVIII

Correspondències simples entre nivell educatiu de la mare i ús familiar de la llengua.
Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

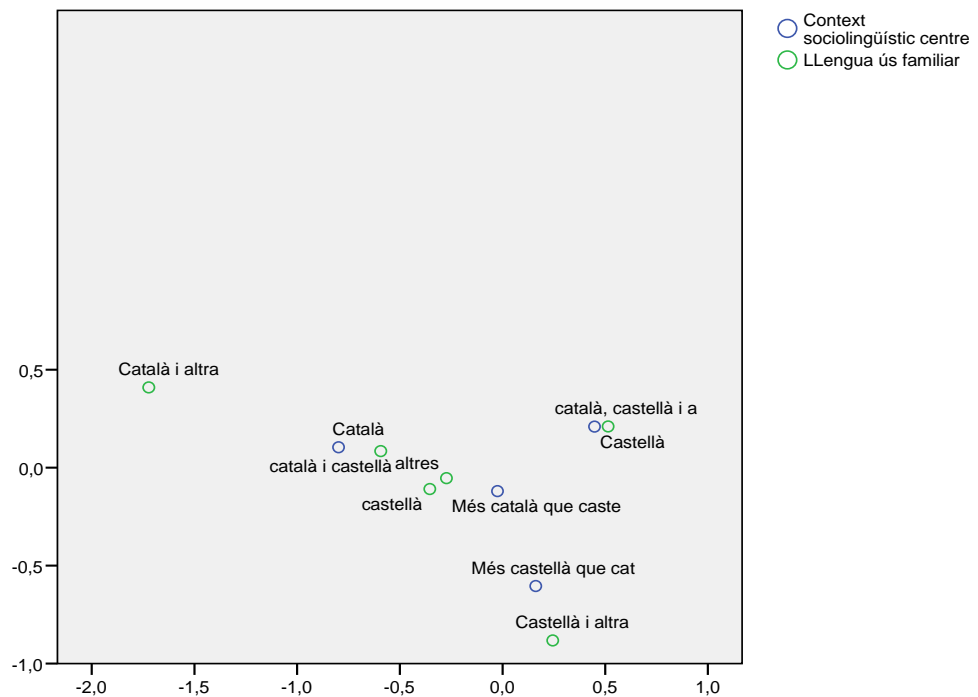


català, el castellà i la seva llengua, i entre l'alumnat d'origen estranger que participa en aules amb una composició d'alumnat catalanoparlant entre el 25% i el 50% i l'ús familiar del castellà.

El context sociolingüístic també és significatiu ($\chi^2=44,199$; $p=0,001$) a l'igual que el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula. Els gràfics CL i CLI mostren respectivament les correspondències simples entre aquestes variables i la llengua d'ús familiar.

GRÀFICA CL

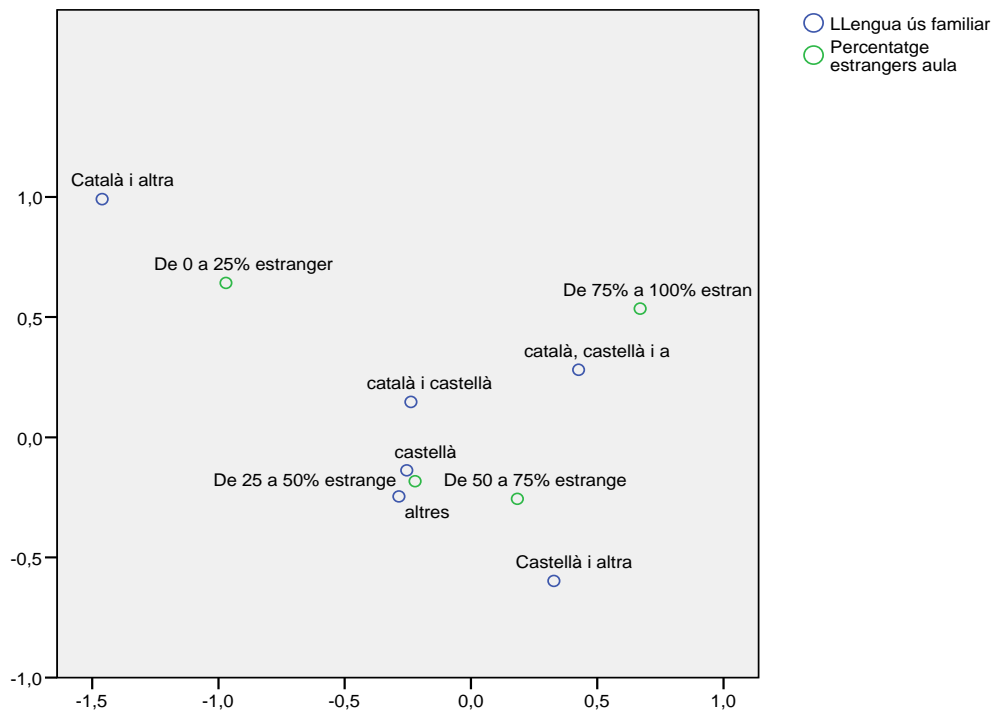
Correspondències simples entre context sociolingüístic i llengua d'ús familiar. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



Els contextos castellans s'associen a usos familiars simultanis ja sigui del castellà i la llengua pròpia, o bé del castellà, la llengua pròpia i el català, mentre que el context català s'associa amb usos familiars equilibrats del català i del castellà, i un context més català que castellà es correspon amb l'ús del castellà o de la pròpia llengua al context familiar.

GRÀFICA CLI

Correspondències simples entre percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula i llengua d'ús familiar. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

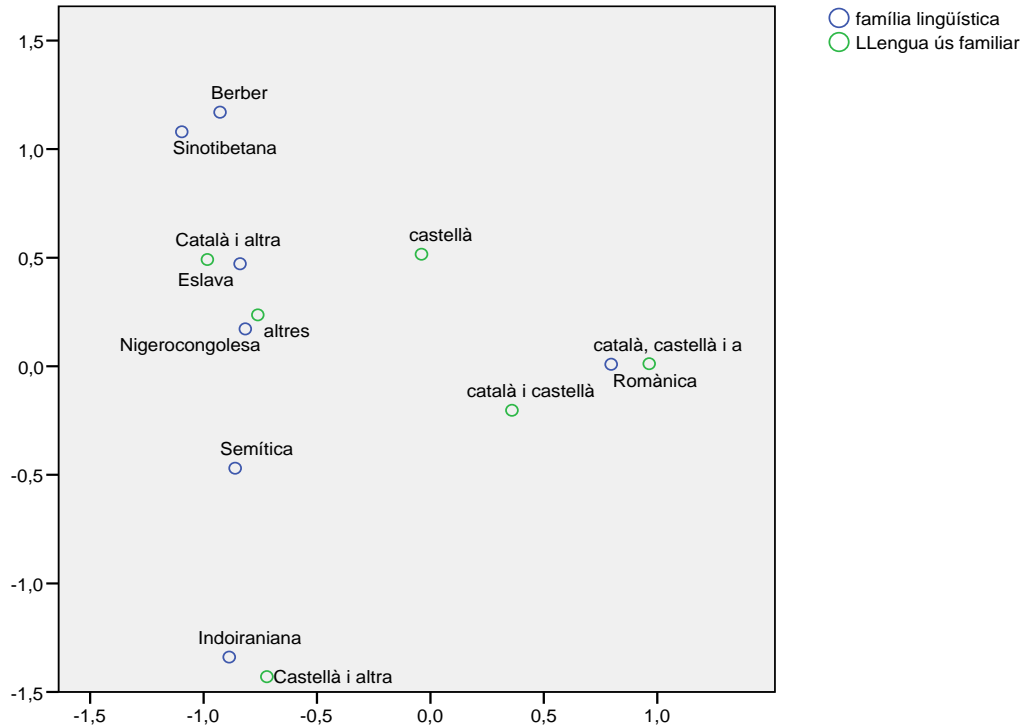


Hi ha una correspondència molt estreta entre l'alumnat que participa en aules que tenen entre el 25% i el 50% d'alumnat d'origen estranger i l'ús familiar del castellà i de la pròpia llengua. Les altres correspondències són menys clares.

La família lingüística es mostra molt significativa (Chi-quadrat=266'495; p=0'000). El gràfic CLII presenta les correspondències simples amb la llengua d'ús familiar.

GRÀFICA CLII

Correspondències simples entre família lingüística i llengua d'ús familiar. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

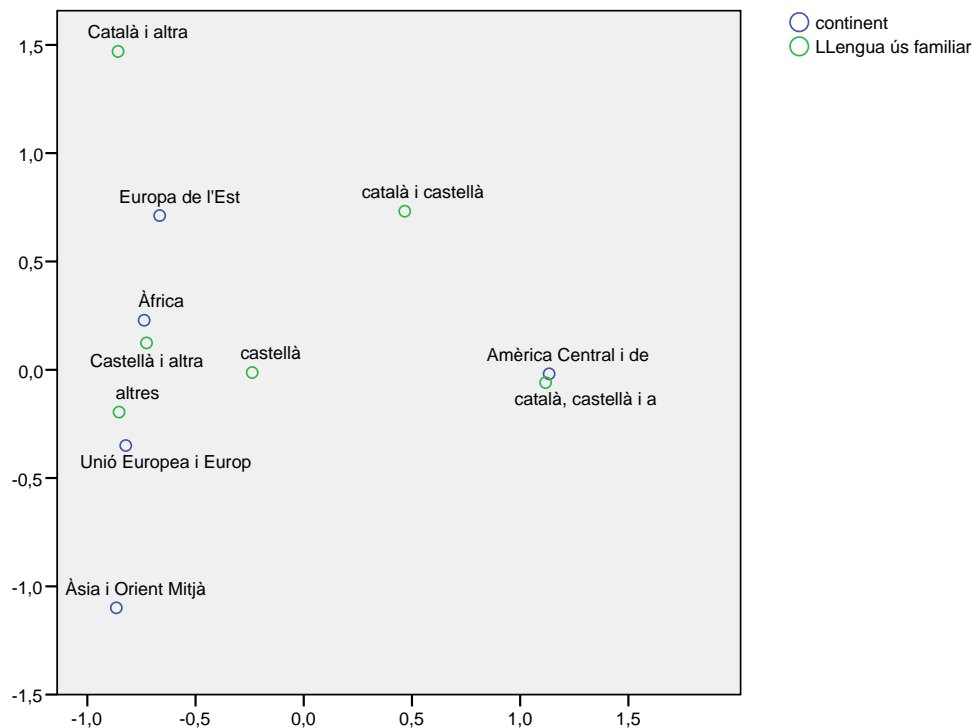


L'alumnat amb una llengua nigerocongolesta es correspon amb l'ús familiar de la seva llengua, mentre que l'alumnat de llengua romànica utilitza a la llar la seva llengua, el català i el castellà i l'alumnat amb una llengua eslava utilitza el català i la seva llengua. Finalment, l'alumnat amb una llengua indoiraniana utilitza el castellà i la seva llengua.

El gràfic CLIII presenta les correspondències simples entre la llengua d'ús familiar i la variable continent.

GRÀFICA CLIII

Correspondències simples entre continent i llengua d'ús familiar. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



L'anàlisi de correspondències simples es mostra significatiu (Chi-quadrat=389'109; $p=0'000$).

Les correspondències simples s'estableixen entre l'alumnat d'Amèrica Central i del Sud i l'ús simultani a la llar del català, el castellà i la seva llengua; entre l'alumnat de la Unió Europea i l'ús de les seves llengües; entre l'alumnat africà i l'ús del castellà, o bé sol o bé junt amb la seva llengua; i entre l'alumnat de l'Europa de l'Est i l'ús del català i la seva llengua.

2.10. Llengua de lectura i coneixement de castellà i català escrit.

La taula CXIX mostra els estadístics descriptius pel coneixement de castellà i català escrit.

TAULA CXIX

Coneixement de català oral i escrit i llengua de lectura. Alumnat d'origen estranger.
Sisè de primària. Curs 2006-2007.

		X	δ	N
PG1CAST	Català	35,31	18,56	87
	Més català que castellà	45,78	17,80	69
	Català i castellà	50,41	17,44	178
	Més castellà que català	49,93	18,52	61
	Castellà	46,44	18,21	45
	Català i altra	34,38	25,59	8
	Castellà i altra	24,45	9,58	3
	Català, castellà i altra	37,38	17,92	18
	Altres	39,25	17,41	17
PG1CAT	Català	42,51	17,93	87
	Més català que castellà	52,16	17,67	69
	Català i castellà	51,64	17,97	178
	Més castellà que català	46,39	19,56	61
	Castellà	43,92	17,78	45
	Català i altra	50,13	20,54	8
	Castellà i altra	36,05	17,02	3
	Català, castellà i altra	48,48	17,44	18
	Altres	42,99	20,65	17

L'anàlisi de variància es mostra significativa pel coneixement escrit de castellà ($F=7'190$; $p=0'000$) i català ($F=2'998$; $p=0'003$). El test de Scheffe mostra diferències significatives en castellà escrit entre el grup que utilitza el català com a llengua de lectura i el que utilitza el català i el castellà ($p=0'000$) o més el castellà ($p=0'003$).

Les dades mostren que l'alumnat d'origen estranger que obté millors resultats en coneixement de castellà escrit és el que utilitza de manera equilibrada el català i el castellà com a llengües de lectura i, en canvi, en relació als resultats de coneixement de català escrit s'ha de sumar a l'anterior el que utilitza més el català que el castellà.

2.11. Llengua de lectura i coneixement de castellà i català oral i escrit.

Les taules CXX i CXXI mostren respectivament els estadístics descriptius pel coneixement de castellà i català oral i escrit.

TAULA CXX

Coneixement de castellà oral i escrit i llengua de lectura. Alumnat d'origen estranger.
Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	X	δ	N
Català	42,24	15,97	28
Més català que castellà	44,59	16,11	24
Català i castellà	54,90	14,40	64
Més castellà que català	49,19	19,91	17
Castellà	45,26	15,73	11
Català i altra	41,07	22,11	5
Castellà i altra	36,77	,035	2
Català, castellà i altra	42,77	19,81	9
Altres	44,32	19,98	7

TAULA CXXI

Coneixement de català oral i escrit i llengua de lectura. Alumnat d'origen estranger.
Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	X	δ	N
Català	50,19	13,63	33
Més català que castellà	54,64	13,40	25
Català i castellà	55,21	14,09	56
Més castellà que català	50,51	16,92	19
Castellà	46,96	16,54	13
Català i altra	65,65	21,50	3
Castellà i altra	48,20	1,22	2
Català, castellà i altra	53,63	13,95	13
Altres	52,96	19,25	9

L'anàlisi de variància és significativa per PG2CAST ($F=2'420$; $p=0'017$) i no ho és per PG2CAT ($F=0'986$; $p=0'449$). El test de Scheffe no mostra diferències significatives entre els grups.

Pel que fa al coneixement de castellà oral i escrit els resultats no es modifiquen respecte al coneixement de castellà escrit. No obstant, en el cas del coneixement de català oral i escrit l'alumnat que obté millors resultats és - a diferència de l'alumnat que els obtenia en la prova escrita de català - el que utilitza com a llengua de lectura el català i la seva llengua familiar, si bé el nombre de participants és molt petit i, de fet, el nucli més important de participants que obté els millors resultats és semblant al grup d'alumnes que obté els millors resultats en català escrit.

2.12. Llengua de lectura i variables associades.

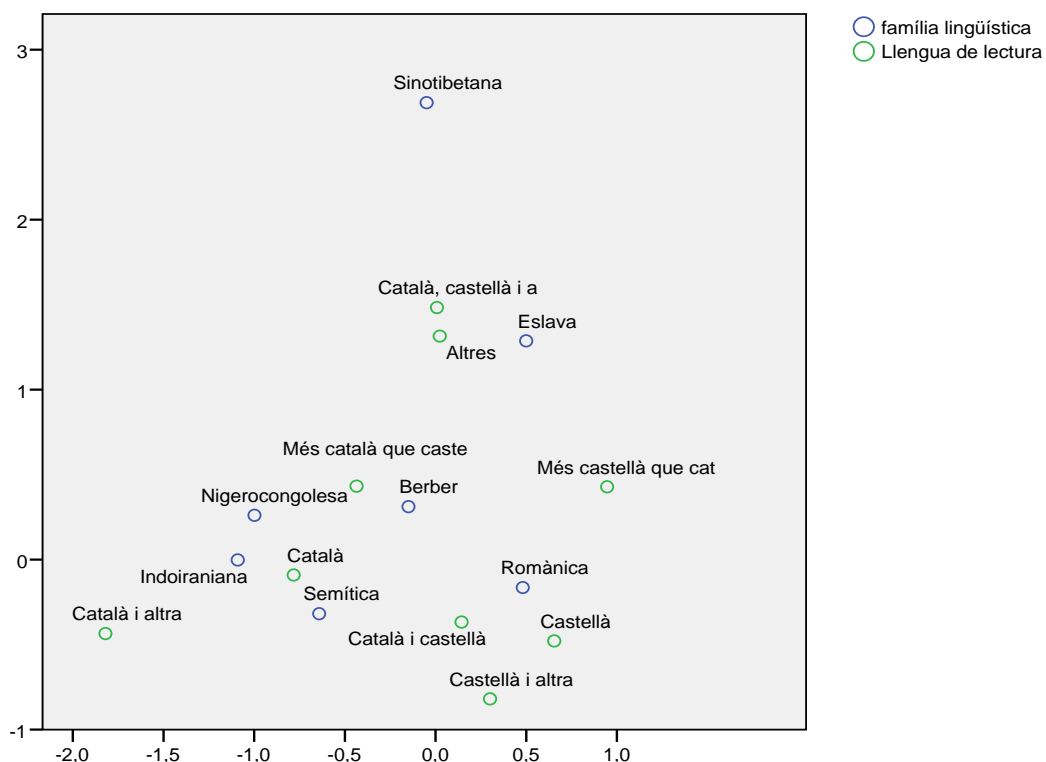
L'anàlisi de correspondències simples únicament mostra diferències significatives per la variable família lingüística ($\text{Chi-quadrat}=109'641$; $p=0'000$) i continent ($\text{Chi-quadrat}=145'587$; $p=0'000$)²⁸.

Els gràfics CXXII i CXXIII mostren respectivament les correspondències simples entre aquestes dues variable i la llengua de lectura de l'alumnat d'origen estranger.

²⁸ Pel temps d'estada a Catalunya ($\text{Chi-quadrat}=35'614$; $p=0'302$); pel nivell educatiu del pare ($\text{Chi-quadrat}=18'864$; $p=0'759$); pel nivell educatiu de la mare ($\text{Chi-quadrat}=29'271$; $p=0'210$); per la tipologia lingüística de l'aula ($\text{Chi-quadrat}=32'996$; $p=0'104$); pel context sociolingüístic ($\text{Chi-quadrat}=43'768$; $p=0'080$); pel percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula ($\text{Chi-quadrat}=27'441$; $p=0'284$).

GRÀFICA CXXII

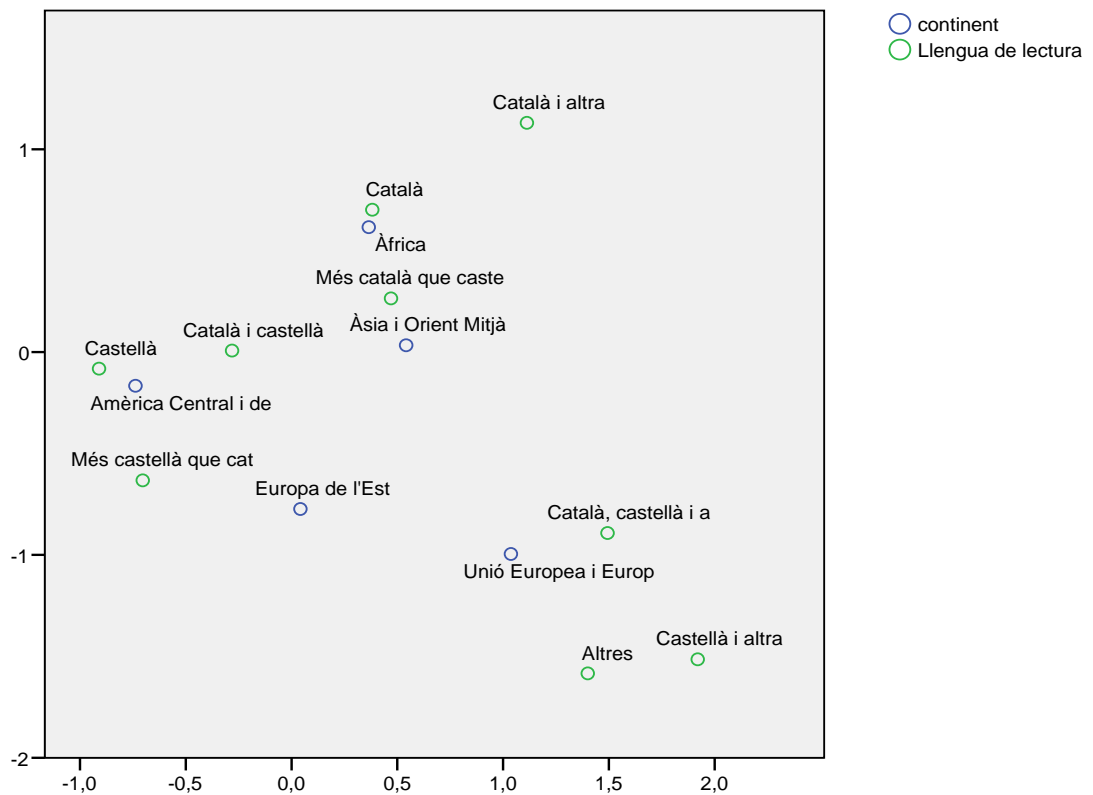
Correspondències simples entre llengua familiar i llengua de lectura. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



L'alumnat de llengua romànica es correspon amb un ús del castellà i del castellà i català en les activitats de lectura, i l'alumnat amb una llengua semítica i indoiraniana estableix correspondències amb el català. L'alumnat amb una llengua berber i, en part, l'alumnat amb una llengua nigerocongolese, es correspon amb un ús més gran del català que del castellà. Finalment, l'alumnat amb una llengua eslava ho fa amb la seva llengua familiar, ja sigui de manera aïllada o bé en consonància amb el català i el castellà.

GRÀFICA CXXIII

Correspondències simples entre continent i llengua de lectura. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



L'alumnat africà s'associa amb un ús del català, l'alumnat asiàtic amb un ús major del català que del castellà, i el d'Amèrica central i del Sud amb el castellà. Finalment, l'alumnat de la Unió Europea fa un ús simultani del català, el castellà i la seva llengua.

2.13. Llengua d'escriptura i coneixement de castellà i català escrit.

La taula CXXII mostra els estadístics descriptius pel coneixement de castellà i català escrit.

TAULA CXXII

Coneixement de català oral i escrit i llengua d'escriptura. Alumnat d'origen estranger.
Sisè de primària. Curs 2006-2007.

		X	σ	N
PG1CAST	Català	36,09	16,38	52
	Més català que castellà	37,88	11,67	15
	Català i castellà	49,99	17,01	57
	Més castellà que català	49,57	20,71	46
	Castellà	50,59	15,89	189
	Català i altra	44,11	19,70	15
	Castellà i altra	48,79	17,98	10
	Català, castellà i altra	42,04	19,29	20
	Altres	36,74	21,82	60
PG1CAT	Català	45,53	18,14	52
	Més català que castellà	49,55	17,08	15
	Català i castellà	55,45	16,61	57
	Més castellà que català	48,55	18,51	46
	Castellà	48,23	16,43	189
	Català i altra	53,67	21,96	15
	Castellà i altra	52,94	16,80	10
	Català, castellà i altra	49,41	14,23	20
	Altres	44,67	22,21	60

L'anàlisi de variància mostra diferències significatives únicament pel coneixement escrit de castellà {PG1CAST ($F=6'867$; $p=0'000$); PG1CAT ($F=1'851$; $p=0'066$)}. El text de Scheffe presenta diferències en el coneixement escrit de castellà entre el grup que utilitza el català i el que utilitza el català i el castellà ($p=0'034$) i el que utilitza el castellà ($p=0'001$).

Les dades de la taula mostren que el rendiment més alt en castellà escrit el té l'alumnat d'origen estranger que utilitza el castellà com a llengua d'escriptura i, pel que fa al coneixement de català escrit, el coneixement més alt és el de l'alumnat d'origen estranger que utilitza equilibradament el català i el castellà.

2.14. Llengua d'escriptura i coneixement de castellà i català oral i escrit.

Les taules CXXIII i CXXIV mostren respectivament els estadístics descriptius pel coneixement de castellà i català oral i escrit en relació a la llengua usada per a l'escriptura.

TAULA CXXIII

Coneixement de castellà oral i escrit i llengua d'escriptura. Alumnat d'origen estranger.
Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	X	δ	N
Català	44,86	13,37	19
Més català que castellà	40,66	11,023	9
Català i castellà	57,45	14,94	24
Més castellà que català	47,90	21,03	12
Castellà	50,90	15,41	48
Català i altra	44,22	19,13	9
Castellà i altra	49,94	22,00	5
Català, castellà i altra	42,60	20,82	10
Altres	45,54	18,19	26

TAULA CXXIV

Coneixement de català oral i escrit i llengua d'escriptura. Alumnat d'origen estranger.
Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	X	δ	N
Català	55,33	14,00	22
Més català que castellà	53,57	6,64	8
Català i castellà	59,64	15,47	22
Més castellà que català	47,44	14,53	17
Castellà	48,70	12,86	50
Català i altra	55,79	19,70	9
Castellà i altra	45,65	18,07	3
Català, castellà i altra	52,51	15,52	12
Altres	56,09	16,38	26

L'anàlisi de variància no mostra diferències significatives ni en PG2CAST ($F=1'695$; $p=0'104$) ni en PG2CAT ($F=1'776$; $p=0'085$). No obstant, l'alumnat que utilitza equilibradament el català i el castellà és el que obté millors resultats a les dues variables.

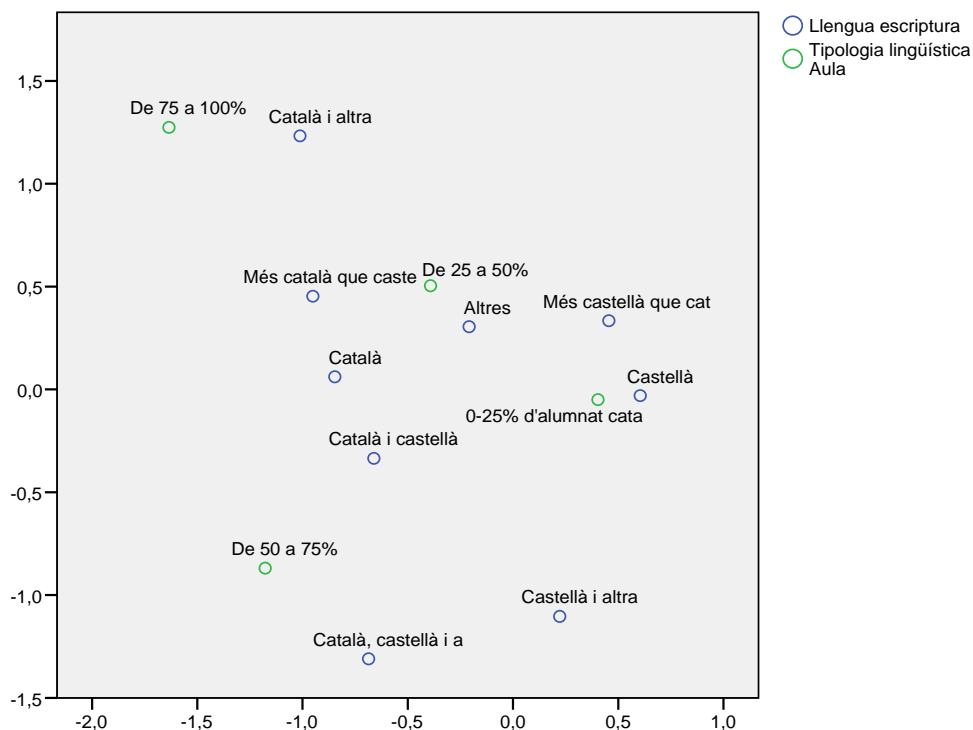
2.15. Llengua d'escriptura i variables associades.

El temps d'estada a Catalunya, així com els nivells educatius familiars no es mostren significatius {TE (Chi-quadrat=41'688; $p=0'117$); NEP (Chi-quadrat=28'562; $p=0'237$); NEM (Chi-quadrat=33'213; $p=0'100$)}.

El percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula es mostra significatiu (Chi-quadrat=100'979; $p=0'000$). El gràfic CXXIV presenta les correspondències simples entre aquesta variable i la llengua d'escriptura de l'alumnat d'origen estranger.

GRÀFICA CXXIV

Correspondències simples entre tipologia lingüística de l'aula i llengua d'escriptura.
Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



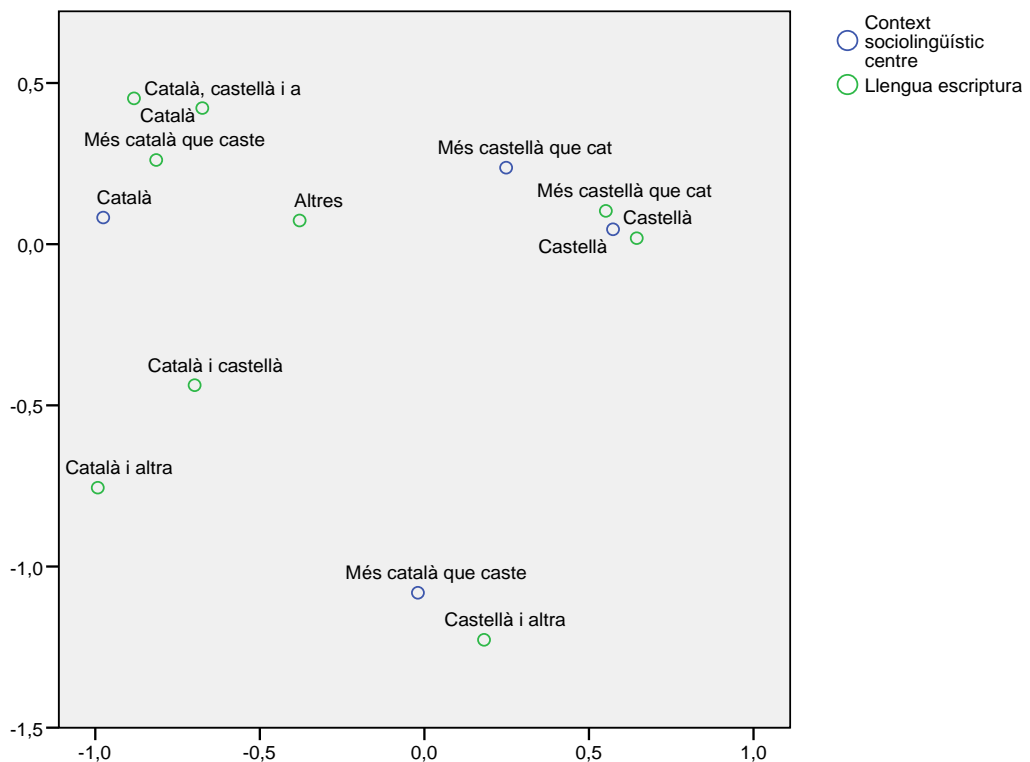
L'alumnat d'origen estranger que participa en aules amb menys del 25% d'alumnat catalanoparlant s'associa amb usos escrits en llengua castellana, mentre que el que està en aules amb més del 75% d'alumnat catalanoparlant associa els seus escrits amb el

català i la seva llengua familiar. Finalment, l'alumnat que està en aules amb una composició entre el 25% i el 50% d'alumnat catalanoparlant s'associa amb usos escrits en la seva llengua.

El context sociolingüístic també es mostra significatiu (Chi-quadrat=98'823; p=0'005) a l'igual que el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula (Chi-quadrat=70'613; p=0'000). Els gràfics CXXV i CXXVI mostren respectivament les correspondències simples entre aquestes variables i la llengua d'escriptura de l'alumnat d'origen estranger.

GRÀFICA CXXV

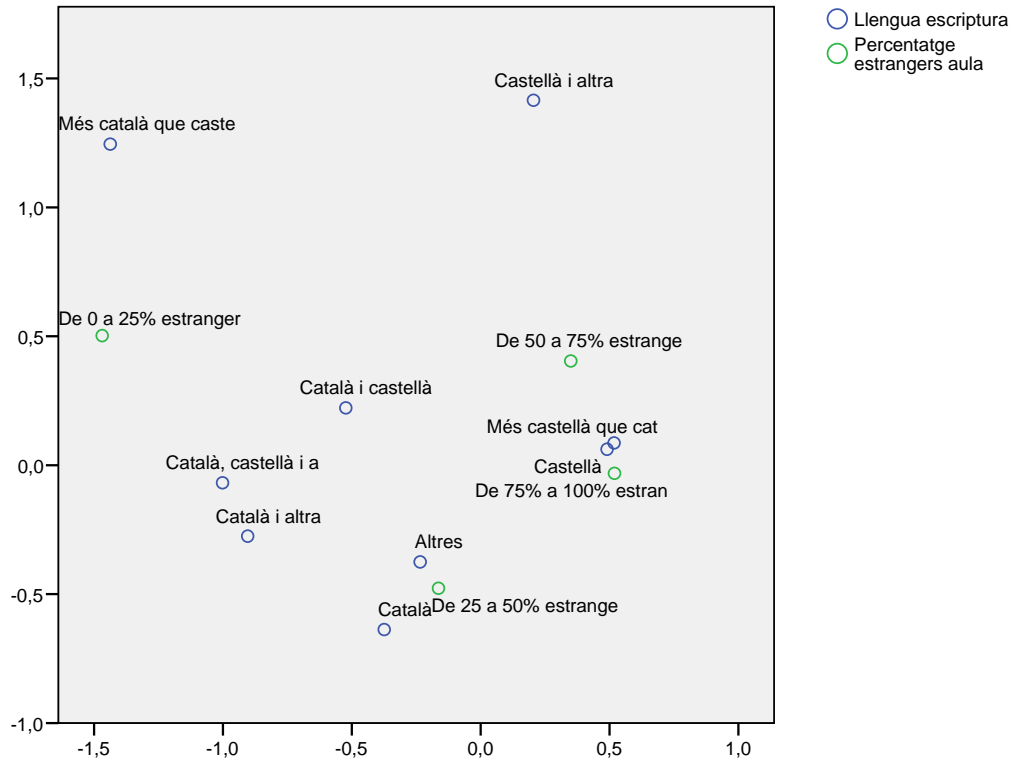
Correspondències simples entre context sociolingüístic i llengua d'escriptura. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



Els contextos sociolingüístics castellans s'associen amb un ús predominant del castellà com a llengua escrita, mentre que el context exclusiu català s'apropa a usos escrits de la llengua catalana bé en solitari, bé associats amb el castellà i la llengua pròpia. Per últim, en els contextos més catalans que castellans l'associació és amb l'ús del castellà i la pròpia llengua.

GRÀFICA CXXVI

Correspondències simples entre percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula i llengua d'escriptura. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

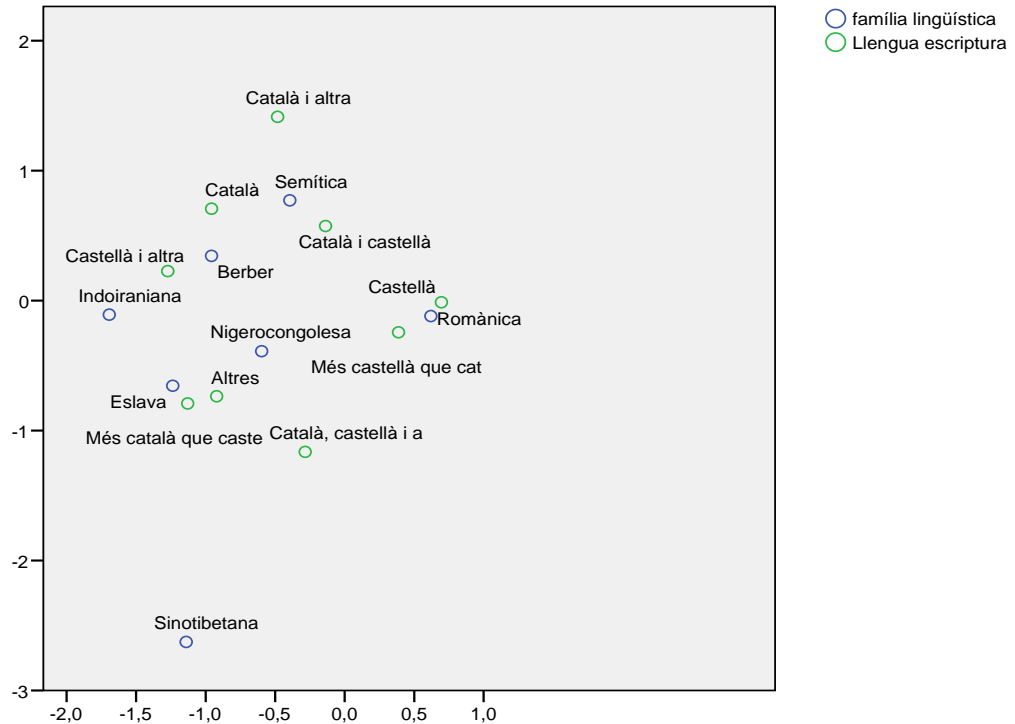


L'alumnat que està en aules amb una composició entre el 25% i el 50% d'alumnat d'origen estranger s'associa amb usos escrits en català i en la seva llengua, mentre que l'alumnat que està en contextos amb més del 75% d'alumnat d'origen estranger ho fa preferentment amb el castellà.

Les variables família lingüística i continent també es mostren significatives {FL (Chi-quadrat=208'972; p=0'000); CONT (Chi-quadrat=258'664; p=0'000)}. Els gràfics CXXVII i CXXVIII presenten respectivament les correspondències simples entre aquestes dues variables i l'ús de la llengua escrita.

GRÀFICA CXXVII

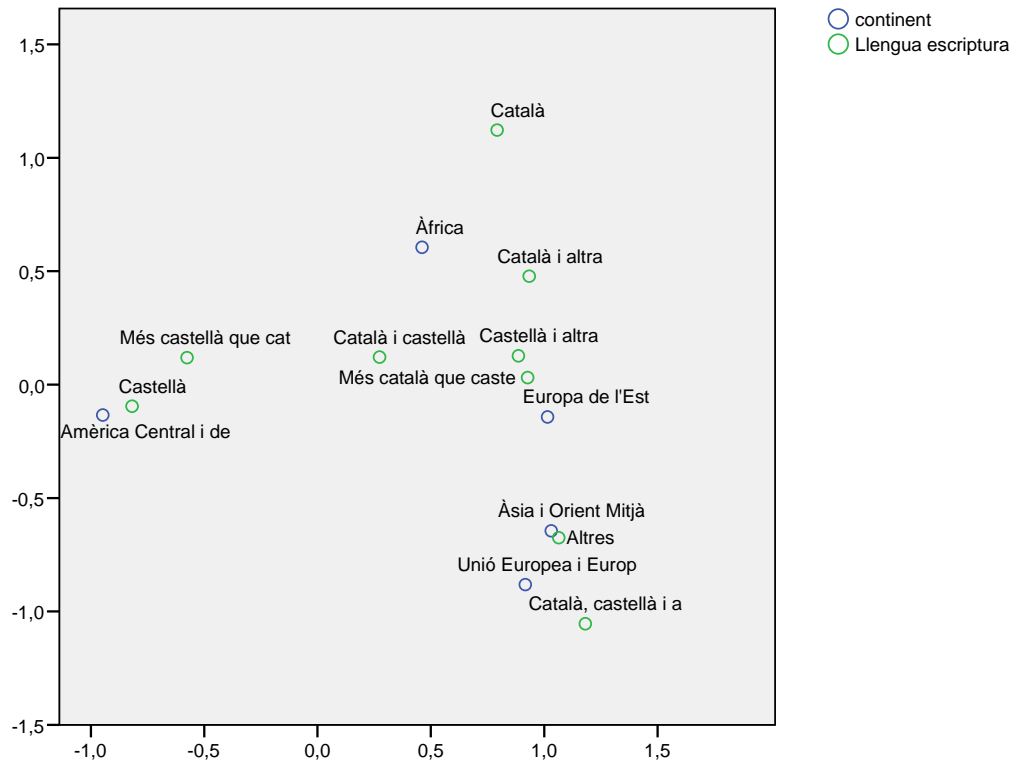
Correspondències simples entre família lingüística i llengua d'escriptura. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



L'alumnat amb una llengua semítica s'associa amb el català o amb el català i també amb el castellà, mentre que l'alumnat amb una llengua berber ho fa amb el català o amb el castellà i la seva llengua. L'alumnat amb una llengua indoiraniana s'associa també amb el castellà i la seva llengua, i el que té una llengua eslava s'associa amb l'ús exclusiu de la seva llengua o de més català que castellà. Finalment, l'alumnat de llengua romànica es correspon amb el castellà, i l'alumnat amb una llengua nigerocongolesa amb la seva llengua familiar.

GRÀFICA CXXVIII

Correspondències simples entre continent i llengua d'escriptura. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



L'alumnat de l'Europa de l'Est es correspon amb la categoria "més català que castellà" i l'alumnat africà amb la categoria "català i altra llengua". L'alumnat d'Amèrica Central i del Sud ho fa amb el castellà i l'alumnat asiàtic amb la seva llengua. Finalment, l'alumnat de la Unió Europea mostra una certa relació amb usos simultanis del català, el castellà i la seva llengua.

CAPÍTOL IX.

RELACIONS D'INTERDEPENDÈNCIA ENTRE EL CONEIXEMENT DE CATALÀ I CASTELLÀ DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER

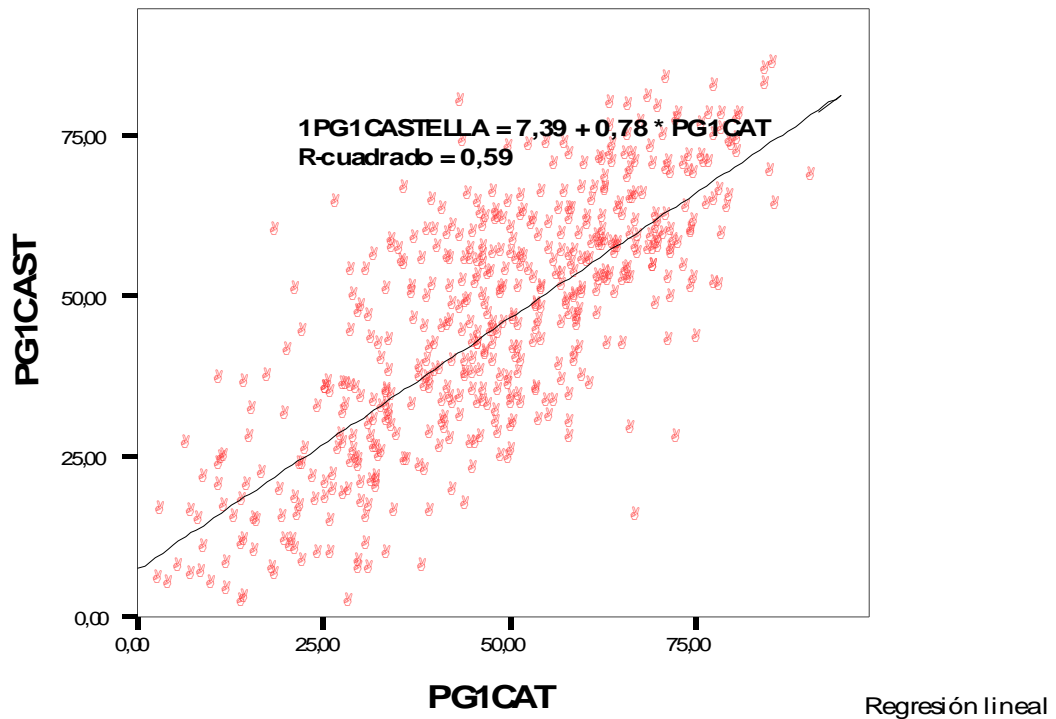
1. RELACIONS D'INTERDEPENDÈNCIA LINGÜÍSTICA DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER ENTRE CONEIXEMENT ESCRIT DE CATALÀ I CASTELLÀ

En aquest capítol presentem les dades referides a les relacions d'interdependència entre el coneixement de castellà i de català dels participants d'origen estranger.

El gràfic CXXVIII mostra les relacions d'interdependència entre les variables PG1CAST i PG1CAT de l'alumnat d'origen estranger.

GRÀFICA CXXVIII

Interdependència lingüística entre coneixement escrit de castellà i català. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



La taula CXXV mostra els estadístics descriptius per les variables PG1CAST i PG1CAT.

TAULA CXXV

Estadístics descriptius de PG1CAST i PG1CAT. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	X	σ	N
PG1CAST	44,81	19,07	515
PG1CAT	47,75	18,65	515

R quadrat=0'587 i es significatiu (F=729'877; p=0'000).

És a dir, les dades mostren un alt grau d'interdependència entre el coneixement de castellà i de català escrit.

La taula CXXVI presenta el valor de R-quadrat i els valors de la probabilitat per tots els participants en funció del seu temps d'estada a Catalunya.

TAULA CXXVI

Temps d'estada a Catalunya i interdependència lingüística en llengua escrita. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	R-quadrat	F	p
Nascuts a Catalunya	0'659	1394'569	0'000
De 6 a 9 anys	0'619	124'855	0'000
De 3 a 6 anys	0'573	192'159	0'000
D'1 a 3 anys	0'538	173'178	0'000
Menys d'1 any	0'520	42'178	0'000

La taula CXXVII presenta el valor de R-quadrat i els valors de la probabilitat per tots els participants en funció de la seva família lingüística.

TAULA CXXVII

Família lingüística i interdependència lingüística en llengua escrita. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	R-quadrat	F	p
Germànica	0'408	6'209	0'034
Berber	0'678	58'867	0'000
Semítica	0'760	348'974	0'000
Indoiraniana	0'839	57'358	0'000
Eslava	0'755	61'546	0'000
Romànica	0'503	258'779	0'000
Nigerocongolesa	0'693	110'479	0'000
Sinotibetana	0'659	15'466	0'004

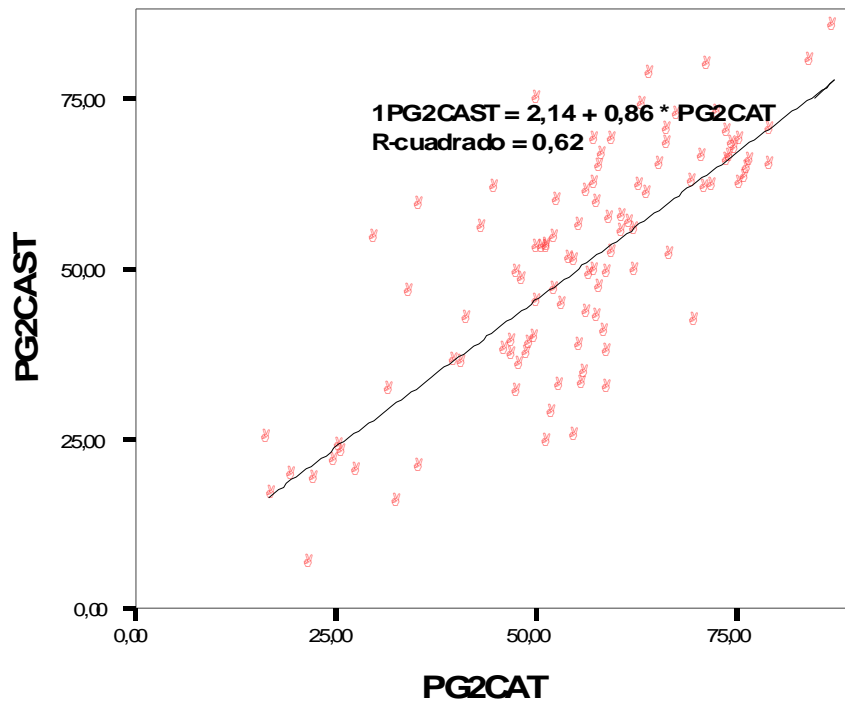
Les dues taules mostren que existeix interdependència entre el coneixement de castellà i català escrit independentment del temps d'estada a Catalunya de l'alumnat d'origen estranger i de la seva família lingüística.

2. RELACIONS D'INTERDEPENDÈNCIA LINGÜÍSTICA DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER ENTRE CONEIXEMENT ORAL I ESCRIT DE CATALÀ I CASTELLÀ

El gràfic CXXIX mostra les relacions d'interdependència entre les variables PG2CAST i PG2CAT de l'alumnat d'origen estranger.

GRÀFICA CXXIX

Interdependència lingüística entre coneixement oral i escrit de castellà i català. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



La taula CXXVIII mostra els estadístics descriptius per les variables PG2CAST i PG2CAT.

TAULA CXXVIII

Estadístics descriptius de PG2CAST i PG2CAT. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	X	σ	N
PG2CAST	49,89	17,14	103
PG2CAT	55,22	15,55	103

R quadrat=0'615 i es significatiu (F=161'525; p=0'000).

És a dir, les dades mostren un alt grau d'interdependència entre el coneixement de castellà i de català oral i escrit.

La taula CXXIX presenta el valor de R-quadrat i els valors de la probabilitat per tots els participants en funció del seu temps d'estada a Catalunya.

TAULA CXXIX

Temps d'estada a Catalunya i interdependència lingüística en llengua oral i escrita.
Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	R-quadrat	F	p
Nascuts a Catalunya	0'623	16'535	0'002
De 6 a 9 anys	0'428	12'715	0'000
De 3 a 6 anys	0'713	99'434	0'000
D'1 a 3 anys	0'405	17'718	0'002

La taula CXXX presenta el valor de R-quadrat i els valors de la probabilitat per tots els participants en funció de la seva família lingüística.

TAULA CXXX

Família lingüística i interdependència lingüística en llengua oral i escrita. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	R-quadrat	F	p
Berber	0'948	72'359	0'001
Semítica	0'919	136'669	0'000
Indoiraniana	0'831	29'559	0'002
Eslava	0'929	65'494	0'000
Romànica	0'284	19'413	0'000
Nigerocongolesa	0'188	1'154	0'332
Sinotibetana	0'564	6'463	0'052

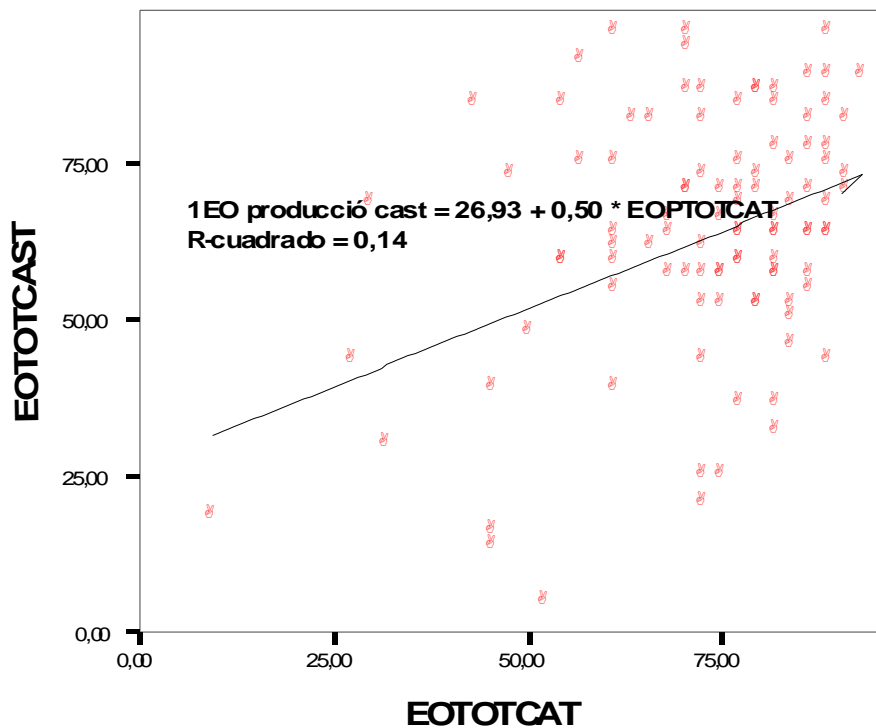
Les dues taules mostren que existeix interdependència entre el coneixement de castellà i català oral i escrit independentment del temps d'estada a Catalunya de l'alumnat d'origen estranger. Pel que fa a la família lingüística, els resultats són diferents i mostren que tant per l'alumnat que té una llengua nigerocongolesa o sinotibetana no existeix interdependència entre el coneixement de castellà i català oral i escrit. No obstant, el nombre de participants en aquesta prova en els dos casos mencionats és únicament set.

3. RELACIONS D'INTERDEPENDÈNCIA LINGÜÍSTICA DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER ENTRE LA PRODUCCIÓ ORAL EN CATALÀ I CASTELLÀ

El gràfic CXXX mostra les relacions d'interdependència entre les variables EOTOTCAST i EOTOTCAT de l'alumnat d'origen estranger.

GRÀFICA CXXX

Interdependència lingüística entre expressió oral de castellà i català. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.



La taula CXXXI mostra els estadístics descriptius per les variables EOTOTCAST i EOTOTCAT.

TAULA CXXXI

Estadístics descriptius de EOTOTCAST i EOTOTCAT. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	X	δ	N
EOTOTCAST	62,78	20,35	103
EOTOTCAT	72,37	15,64	103

R-cuadrat=0'145 i és significatiu (F=17'116; p=0'000).

Les dades mostren que existeix interdependència entre l'expressió oral de català i de castellà pel conjunt de participants.

La taula CXXXII presenta el valor de R-quadrat i els valors de la probabilitat per tots els participants en funció del temps d'estada a Catalunya.

TAULA CXXXII

Temps d'estada a Catalunya i interdependència lingüística en expressió oral. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	R-quadrat	F	p
Nascuts a Catalunya	0'005	0'053	0'823
De 6 a 9 anys	0'031	0'544	0'471
De 3 a 6 anys	0'026	1'076	0'306
D'1 a 3 anys	0'154	4'747	0'039

La taula mostra que únicament existeix interdependència lingüística en expressió oral en català i castellà entre l'alumnat que porta menys temps a Catalunya que, de fet, és el que obté pitjors del conjunt de l'alumnat de les categories analitzades. Així, aquest alumnat (23 participants) té una mitjana en PG2CAST igual a 41'41 envers la mitjana del conjunt (101 participants) igual a 48'32 i, pel que fa a la variable PG2CAT és 46'58 versus 52'85.

La taula CXXXIII presenta el valors de les relacions entre les diferents subproves orals de l'alumnat que porta a Catalunya d'un a tres anys.

TAULA CXXXIII

Alumnat d'un a tres anys d'estada a Catalunya i interdependència lingüística en les subproves orals. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	LECCAST	FONCAST	EOCAST
LECCAST	F=12'517 p=0'002	F=3'486 p =0'073	F=0'130 p =0'721
FONCAST	F=1'043 p =0'317	F=10'006 p =0'004	F=0'752 p =0'394
EOCAST	F=1'122 p =0'299	F=1'292 p =0'266	F=4'747 p=0'039

La taula mostra que existeix interdependència entre el coneixement de català i castellà a les subproves de lectura i fonologia. En canvi, en cap de les interseccions en les que intervé l'expressió oral, bé en català o bé en castellà, s'observen relacions d'interdependència lingüística.

La taula CXXXIV presenta el valor de R-quadrat i els valors de la probabilitat per tots els participants en funció de la seva família lingüística.

TAULA CXXXIV

Família lingüística i interdependència lingüística en expressió oral. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	R-quadrat	F	p
Berber	0'760	12'643	0'024
Semítica	0'049	0'624	0'445
Indoiraniana	0'273	2'256	0'184
Eslava	0'020	0'101	0'764
Romànica	0'035	1'791	0'187
Nigerocongolesa	0'091	0'499	0'512
Sinotibetana	0'335	2'524	0'173

L'anàlisi de la prova d'expressió oral redueix enormement les relacions d'interdependència entre el català i el castellà. En aquest cas només estan presents per a l'alumnat que té una llengua berber.

La taula CXXXV presenta les relacions entre el coneixement de català i castellà de l'alumnat amb una llengua berber en les subproves orals.

TAULA CXXXV

Alumnat de llengua berber i interdependència lingüística en les subproves orals. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	LECCAST	FONCAST	EOCAST
FONCAT	F=6'316 p=0'066	F=1'531 p=0'284	F=8'448 p=0'044
LECCAT	F=2'574 p=0'184	F=0'061 p=0'817	F=0'764 P=0'431
EOCAT	F=21'204 p=0'010	F=2'405 p=0'196	F=12'643 p=0'024

Pel que a l'alumnat amb una llengua berber, la interdependència lingüística es manifesta en les proves d'expressió oral i, en canvi, no es correspon amb les proves de lectura i fonologia.

4. RELACIONS D'INTERDEPENDÈNCIA LINGÜÍSTICA DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER A LES DIFERENTS SUBPROVES DE CATALÀ I CASTELLÀ

La taula CXXXVI presenta les relacions d'interdependència lingüística entre coneixement de català i castellà a cadascuna de les subproves.

TAULA CXXXVI

Interdependència lingüística entre coneixement de castellà i català i subproves. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	CLCA ST	COCAS T	MORFC AST	EECA ST	ORTCA ST	FONC AST	LECCA ST	EOCAS T
CLCAT	F=347'12 p=0'000	F=173'04 p=0'000	F=357'36 p=0'000	F=191'19 p=0'000	F=244'29 p=0'000	F=45'90 p=0'000	F=67'29 p=0'000	F=34'29 p=0'000
COCAT	F=150'95 p=0'000	F=154'12 p=0'000	F=168'37 p=0'000	F=74'27 p=0'000	F=82'03 p=0'000	F=27'18 p=0'000	F=21'48 p=0'000	F=23'52 p=0'000
MORFC AT	F=217'83 p=0'000	F=110'26 p=0'000	F=317'03 p=0'000	F=138'89 p=0'000	F=241'89 p=0'000	F=79'68 p=0'000	F=74'06 p=0'000	F=23'97 p=0'000
EECAT	F=139'53 p=0'000	F=65'37 p=0'000	F=163'09 p=0'000	F=270'86 p=0'000	F=211'16 p=0'000	F=38'98 p=0'000	F=41'24 p=0'000	F=14'16 p=0'000
ORTCAT	F=177'44 p=0'000	F=43'41 p=0'000	F=205'99 p=0'000	F=202'96 p=0'000	F=351'79 p=0'000	F=39'33 p=0'000	F=48'76 p=0'000	F=17'50 p=0'000
FONCAT	F=12'227 p=0'001	F=10'875 p=0'001	F=5'804 p=0'017	F=7'868 p=0'006	F=3'50 p=0'063	F=24'29 p=0'000	F=9'99 p=0'002	F=1'18 p=0'280
LECCAT	F=30'789 p=0'000	F=11'059 p=0'001	F=23'777 p=0'000	F=36'816 p=0'000	F=33'676 p=0'000	F=12'859 p=0'001	F=122'008 p=0'000	F=1'81 P=0'182
EOCAT	F=34'807 p=0'000	F=37'226 p=0'000	F=15'516 p=0'000	F=23'923 p=0'000	F=14'077 p=0'000	F=12'574 p=0'001	F=18'336 p=0'000	F=17'17 p=0'000

La taula mostra que, pel conjunt dels participants, existeixen relacions d'interdependència lingüística entre el coneixement de castellà i català, excepte en una petita part de les subproves orals utilitzades, especialment respecte a l'expressió oral en castellà.

Les taules CXXXVII, CXXXVIII i CXXXIX mostren respectivament les mateixes relacions pels tres grups d'alumnat més nombrosos: llatinoamericans, romanesos i àrabs.

TAULA CXXXVII

Interdependència lingüística entre coneixement de castellà i català i subproves. Alumnat llatinoamericà. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	CLCA	COCAS	MORFC	EECA	ORTCA	FONC	LECCA	EOCAS
	ST	T	AST	ST	ST	AST	ST	T
CLCAT	F=51'258 p=0'000	F=22'894 p=0'000	F=68'044 p=0'000	F=36'226 p=0'000	F=33'672 p=0'000	F=2'894 p=0'095	F=0'384 p=0'538	F=0'022 p=0'884
COCAT	F=32'401 p=0'000	F=46'870 p=0'000	F=53'603 p=0'000	F=19'708 p=0'000	F=31'185 p=0'000	F=1'998 p=0'164	F=3'254 p=0'077	F=0'069 p=0'795
MORFC AT	F=38'516 p=0'000	F=39'835 p=0'000	F=79'993 p=0'000	F=35'197 p=0'000	F=56'613 p=0'000	F=5'382 p=0'025	F=7'365 p=0'009	F=0'237 p=0'628
EECAT	F=30'145 p=0'000	F=12'970 p=0'000	F=77'644 p=0'000	F=75'756 p=0'000	F=77'768 p=0'000	F=5'415 p=0'024	F=1'862 p=0'179	F=0'078 p=0'781
ORTCA T	F=45'663 p=0'000	F=19'136 p=0'000	F=63'876 p=0'000	F=61'662 p=0'000	F=89'953 p=0'000	F=10'633 p=0'002	F=3'910 p=0'054	F=1'010 p=0'320
FONCA T	F=2'302 p=0'135	F=1'512 p=0'224	F=4'593 p=0'036	F=0'459 p=0'501	F=0'071 p=0'790	F=1'701 p=0'206	F=0'408 p=0'530	F=0'033 p=0'858
LECCA T	F=13'052 p=0'001	F=7'036 p=0'010	F=9'480 p=0'003	F=4'036 p=0'049	F=7'241 p=0'009	F=10'856 p=0'003	F=2'147 p=0'158	F=1'970 p=0'175
EOCAT	F=9'205 p=0'004	F=8'333 p=0'005	F=2'771 p=0'101	F=0'482 p=0'490	F=0'230 p=0'633	F=1'602 p=0'219	F=0'238 p=0'630	F=1'905 p=0'182

TAULA CXXXVIII

Interdependència lingüística entre coneixement de castellà i català i subproves. Alumnat romanès. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	CLCA ST	COCAS T	MORFC AST	EECA ST	ORTCA ST	FONC AST	LECCA ST	EOCAS T
CLCAT	F=27'926 p=0'000	F=7'330 p=0'010	F=34'278 p=0'000	F=20'350 p=0'000	F=14'798 p=0'000	F=18'664 p=0'000	F=8'079 p=0'008	F=9'046 p=0'005
COCAT	F=20'863 p=0'000	F=23'362 p=0'000	F=27'798 p=0'000	F=10'742 p=0'002	F=3'126 p=0'085	F=6'669 p=0'015	F=1'556 p=0'222	F=4'522 p=0'042
MORFC AT	F=28'517 p=0'000	F=14'572 p=0'000	F=54'347 p=0'000	F=21'762 p=0'000	F=22'185 p=0'000	F=23'585 p=0'000	F=7'253 p=0'012	F=3'716 p=0'064
EECAT	F=11'539 p=0'002	F=5'284 p=0'027	F=17'339 p=0'000	F=16'214 p=0'000	F=15'486 p=0'000	F=13'175 p=0'001	F=1'795 p=0'191	F=0'146 p=0'705
ORTCA T	F=0'702 p=0'407	F=0'480 p=0'492	F=3'780 p=0'059	F=3'817 p=0'058	F=15'802 p=0'000	F=0'733 p=0'399	F=12'032 p=0'002	F=2'972 p=0'095
FONCA T	F=6'946 p=0'013	F=2'542 p=0'121	F=2'810 p=0'104	F=4'520 p=0'042	F=8'641 p=0'006	F=5'027 p=0'034	F=2'657 p=0'116	F=1'612 p=0'216
LECCA T	F=0'557 p=0'461	F=0'260 p=0'614	F=1'737 p=0'198	F=0'727 p=0'401	F=3'548 p=0'069	F=40'393 p=0'000	F=0'810 p=0'377	F=0'326 p=0'533
EOCAT	F=21'024 p=0'000	F=20'208 p=0'000	F=14'095 p=0'001	F=14'435 p=0'001	F=4'725 p=0'038	F=3'217 p=0'085	F=0'555 p=0'463	F=9'054 p=0'006

TAULA CXXXIX

Interdependència lingüística entre coneixement de castellà i català i subproves. Alumnat àrab. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	CLCAS T	COCAS T	MORFC AST	EECA ST	ORTCA ST	FONC AST	LECCA ST	EOCAS T
CLCAT	F=193'539 p=0'000	F=19'389 p=0'010	F=180'609 p=0'000	F=54'066 p=0'000	F=117'567 p=0'000	F=15'164 p=0'001	F=19'461 p=0'000	F=7'951 p=0'009
COCAT	F=67'853 p=0'000	F=33'321 p=0'000	F=51'199 p=0'000	F=32'981 p=0'002	F=31'347 p=0'000	F=2'523 p=0'124	F=2'215 p=0'149	F=2'059 p=0'163
MORFC AT	F=100'798 p=0'000	F=21'520 p=0'000	F=256'829 p=0'000	F=56'907 p=0'000	F=164'559 p=0'000	F=20'501 p=0'000	F=24'082 p=0'000	F=2'760 p=0'109
EECAT	F=52'931 p=0'002	F=24'167 p=0'027	F=65'689 p=0'000	F=75'493 p=0'000	F=80'068 p=0'000	F=4'660 p=0'040	F=14'031 p=0'001	F=4'222 p=0'050
ORTCA T	F=66'945 p=0'000	F=7'253 p=0'008	F=91'243 p=0'000	F=53'848 p=0'000	F=188'024 p=0'000	F=13'266 p=0'001	F=15'798 p=0'000	F=5'574 p=0'026
FONCA T	F=11'528 p=0'003	F=16'446 p=0'001	F=3'643 p=0'069	F=0'510 p=0'483	F=0'368 p=0'550	F=0'758 p=0'401	F=8'131 p=0'015	F=0'640 p=0'439
LECCA T	F=3'407 p=0'078	F=2'091 p=0'162	F=3'256 p=0'085	F=7'427 p=0'012	F=3'686 p=0'068	F=41'810 p=0'000	F=2'940 p=0'112	F=0'040 p=0'845
EOCAT	F=7'081 p=0'014	F=7'019 p=0'015	F=3'918 p=0'060	F=13'896 p=0'001	F=3'252 p=0'085	F=11'947 p=0'005	F=3'437 p=0'089	F=0'624 p=0'445

Les tres taules mostren que, excepte en el cas de l'alumnat romanès en les correlacions on participa la variable "ortografia en català", existeixen elevades correlacions entre les variables de "comprensió lectora", "comprensió oral", "morfosintaxi", "expressió escrita" i "ortografia" que són les subproves que formen part de l'índex de coneixement de llengua escrita. En canvi, la incorporació de les subproves orals modifica notablement la situació i, a més a més, ho fa de manera diferent segons la llengua inicial de l'alumnat.

La taula CXL mostra els resultats de coneixement oral i escrit de castellà i català per a l'alumnat llatinoamericà, romanès i àrab.

TAULA CXL

Coneixement de castellà i català oral i escrit. Alumnat llatinoamericà, romanès i àrab. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	X	σ	N
PG2CAST àrab	44,54	14,85	14
romanès	54,57	14,63	27
llatinoamericà	59,52	11,22	23
Total	54,16	14,46	64
PG2CAT àrab	51,38	16,67	14
romanès	63,38	10,95	27
llatinoamericà	54,41	12,24	23
Total	57,53	13,63	64

L'anàlisi de variància mostra diferències significatives tant per PG2CAST ($F=5'338$; $p=0'007$) com per PG2CAT ($F=5'105$; $p=0'009$). El test de Scheffe presenta diferències pel coneixement oral i escrit de castellà entre l'alumnat llatinoamericà i àrab ($p=0'007$) i, pel coneixement oral i escrit de català, entre l'alumnat romanès i àrab ($p=0'023$).

L'alumnat llatinoamericà és el que sap més castellà oral i escrit i també és el que presenta menys dispersió en les seves dades. La taula CXLI mostra els resultats d'expressió oral en castellà i català dels tres grups d'alumnes.

TAULA CXLI

Expressió oral en castellà i català. Alumnat llatinoamericà, romanès i àrab. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

		X	σ	N
EOCAT	àrab	71,59	10,91	14
	romanès	78,70	11,10	27
	llatinoamericà	70,06	14,14	23
	Total	74,04	12,72	64
EOCAST	àrab	60,88	11,21	14
	romanès	61,78	19,33	27
	llatinoamericà	79,05	14,41	23
	Total	67,79	18,03	64

El test de Scheffe mostra diferències significatives en expressió oral en castellà entre l'alumnat llatinoamericà i l'alumnat romanès ($p=0'002$) i l'alumnat àrab ($p=0'006$). I, en canvi, no hi ha diferències significatives pel que fa a l'expressió oral en català.

Novament, l'alumnat llatinoamericà apareix amb resultats significativament superiors en llengua oral que els seus companys d'altres llengües. A la vegada podem observar (veure taula CXXXVII) que les correlacions de les subproves "expressió oral" i "fonètica" en castellà no mostren interdependència amb les altres subproves²⁹. I, l'expressió oral en català únicament correlaciona amb la comprensió oral i lectora en castellà, mentre que la fonètica en català únicament ho fa amb la morfosintaxi en castellà, igual que en sentit contrari (veure nota 30).

L'alumnat romanès és el que obté millors resultats en català tant en el conjunt de la prova (coneixement oral i escrit) com en expressió oral en català, si bé no mostra diferències significatives amb el grup llatinoamericà. Si observem la taula CXXXVIII podem veure que, per aquest alumnat, la subprova de "lectura" en català no correlaciona amb les altres subproves, excepte amb la "lectura" en castellà. I, la subprova d'expressió oral en castellà manté menys correlacions que la subprova d'expressió oral en català. De fet, a diferència de l'alumnat llatinoamericà³⁰, en el cas de l'alumnat romanès,

²⁹ Únicament hi ha interdependència entre "fonètica" en castellà i "morfologia" en català.

³⁰ Els elevats nivells d'expressió oral en castellà de l'alumnat llatinoamericà no correlacionen amb les subproves en català que formen part del coneixement escrit.

l'expressió oral en català, correlaciona amb les subproves en castellà que formen part del coneixement de llengua escrita. I, també s'observa que l'expressió oral en castellà correlaciona amb la comprensió oral i lectora en català. És a dir, la situació inversa de l'alumnat llatinoamericà.

Finalment, l'alumnat àrab és el que obté pitjors resultats tant en català com en castellà que, en alguns casos, es mostren significatius. I, pel que fa a les relacions d'interdependència lingüística, la taula CXXXIX mostra, a l'igual que en el cas de l'alumnat llatinoamericà i romanès, manca de correlacions entre les subproves orals i les altres subproves. No obstant, també s'observen diferències respecte al comportament dels altres grups lingüístics. Primer, l'expressió oral en castellà correlaciona únicament amb la comprensió lectora i l'ortografia en català; i l'expressió oral en català ho fa amb la comprensió oral i lectora en castellà, juntament amb l'expressió escrita i la lectura en castellà. Segon, el comportament dels valors de la fonètica en català s'apropa al de l'alumnat llatinoamericà i el comportament dels valors en lectura en català s'apropa al de l'alumnat romanès. En els dos casos, el nombre de correlacions amb les altres subproves és baix en comparació amb les correlacions que estableix l'expressió oral en català.

CAPÍTOL X.

DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

INTRODUCCIÓ

Aquest capítol està dedicat a la discussió dels resultats obtinguts i a la manifestació d'algunes conclusions extretes tant dels resultats com del seu anàlisi. Hem organitzat el capítol en diferents apartats destinats a discutir el coneixement lingüístic de l'alumnat i els factors que el descriuen, així com mostrar fins a quin punt les nostres dades permeten avalar la distinció entre competències lingüístiques que l'alumnat utilitza a l'educació bilingüe i si existeixen relacions d'interdependència entre elles.

1. EL CONEIXEMENT DE CATALÀ I CASTELLÀ DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER DE CATALUNYA A SISÈ DE PRIMÀRIA

Les dades obtingudes mostren que l'alumnat d'origen estranger sap més català que castellà d'acord amb les proves orals i escrites utilitzades. Certament, les proves que hem utilitzat tenen un biaix escolar molt clar i, per tant, és lògic que el rendiment de l'alumnat en català sigui superior al de castellà ja que l'escolarització d'aquest alumnat s'ha fet (i es continua fent) en català, essent el castellà només una assignatura.

Una esmena a l'afirmació anterior es manifesta en les apreciacions que fa l'alumnat d'origen estranger sobre els seus usos lingüístics socials i habituals. Així, tot i que els

resultats mostren que l'alumnat d'origen estranger de Catalunya sap més català oral i escrit que castellà, en els seus usos lingüístics (tant socials com habituals) domina l'ús del castellà per sobre del català. Això no és estrany ja que la gran majoria dels participants viu en contextos en els que domina socialment el castellà, però, en qualsevol cas, delimita les relacions entre coneixement i ús de la llengua en situacions bilingües com la de Catalunya.

Una segona esmena fa referència a les variables que descriuen el coneixement oral i escrit de l'alumnat d'origen estranger en català i castellà. Així, tant les variables individuals com les familiars i escolars incideixen en aquest coneixement. Del conjunt d'aquestes variables les que tenen un valor descriptiu més alt són el temps d'estada a Catalunya, el país d'origen de l'alumnat i la seva llengua, el nivell educatiu familiar i les variables escolars referides a la distribució de l'alumnat a les aules segons la seva condició nacional i la seva llengua, així com el context sociolingüístic on s'inscriu l'escola. Altres variables com l'escolarització prèvia o l'assistència a l'aula d'acollida tenen un valor descriptiu menor, ja que es relacionen directament amb el temps d'estada a Catalunya de l'alumnat d'origen estranger.

1.1. El coneixement de català i castellà de l'alumnat d'origen estranger de Catalunya a sisè de primària i el temps d'estada a Catalunya.

El temps d'estada a Catalunya de l'alumnat d'origen estranger a sisè de primària es mostra significatiu tant en la descripció dels resultats sobre coneixement oral i escrit de català com de castellà. A més a més, apareixen nombroses diferències significatives en funció de les categories incloses a la variable "temps d'estada" a Catalunya.

Les diferències van sempre en el mateix sentit. Pel que fa al coneixement de castellà oral i escrit hi ha un augment des de l'arribada de l'alumnat d'origen estranger a Catalunya fins un màxim que es situa al voltant dels sis anys, per després estabilitzar-se, mentre que l'alumnat nascut a Catalunya es situa per sota de l'alumnat que porta de tres a sis anys a Catalunya i, pel que fa al coneixement oral i escrit de català, el màxim es situa al voltant dels nou anys d'estada a Catalunya i, a l'igual que respecte al castellà,

l'alumnat nascut a Catalunya es situa per sota de l'alumnat que porta de tres a sis anys de residència a Catalunya.

No obstant, aquesta apreciació general es modifica quan s'analitza cada grup d'alumnat en funció de les seves característiques ètniques i lingüístiques. Pel que fa al coneixement de català escrit, l'alumnat amb una llengua semítica o nigerocongolesa progressa en els seus resultats a mesura que augmenten els anys d'estada a Catalunya, de manera que els nascuts a Catalunya són els que obtenen els millors resultats. En canvi, entre l'alumnat amazic i llatinoamericà es produeixen diferències entre els arribats i els nascuts a Catalunya, de manera que els segons obtenen pitjors resultats que els que han arribat abans. Respecte el coneixement escrit de castellà les dades són semblants, excepte per l'alumnat de llengua semítica nascut a Catalunya i el que porta de sis a nou anys, que igualen els seus resultats.

La incorporació de les proves orals fa que el temps d'estada a Catalunya de l'alumnat d'origen estranger no modifiqui el coneixement de castellà d'acord amb la seva família lingüística i, al contrari, que el coneixement de català es modifiqui notablement. Així, en relació a l'alumnat amb una llengua semítica, les puntuacions màximes s'aconsegueixen quan aquest porta a Catalunya de sis a nou anys de residència en detriment dels nascuts a Catalunya que obtenen pitjors resultats, mentre que l'alumnat amb una llengua romànica equipara els seus resultats entre els nascuts a Catalunya i els que porten de sis a nou anys de residència.

Un altre aspecte de reflexió sobre la relació entre el temps d'estada a Catalunya de l'alumnat d'origen estranger i el seu coneixement de català i castellà fa referència al temps que triga aquest alumnat en "atrapar" lingüísticament als seus companys d'origen nacional. En aquest sentit, les nostres dades no únicament confirmen els resultats obtinguts en altres recerques (veure capítol 2), sinó que afegeixen nous elements per comprendre la distància que existeix entre el coneixement lingüístic de l'alumnat d'origen nacional i estranger en el context peculiar de Catalunya.

Si tenim presents els resultats globals de l'alumnat d'origen estranger, veiem que aquest alumnat no aconsegueix "atrapar" les puntuacions dels seus companys d'origen nacional

pel que fa a coneixement oral i escrit de català i castellà al finalitzar l'educació primària. No obstant, aquesta afirmació es matisa en funció del temps d'estada a Catalunya de l'alumnat d'origen estranger i la seva llengua familiar. En primer lloc, si comparem les mitjanes obtingudes per l'alumnat d'origen estranger que obté els millors resultats en castellà i català escrit - el que porta de sis a nou anys a Catalunya - amb les mitjanes obtingudes per l'alumnat d'origen nacional apareixen diferències significatives a favor de l'alumnat d'origen nacional {PG1CAST ($t=-5'709$; $p=0'000$); PG1CAT ($t=-5'601$; $p=0'000$)}. I segon, si comparem per separat l'alumnat d'origen nacional i estranger d'acord a la seva llengua, les dades mostren que l'alumnat d'origen estranger de llengua romànica "atrapa" el coneixement escrit de castellà de l'alumnat d'origen nacional independentment de la seva llengua familiar i, no obstant, els seus resultats de català encara queden molt lluny dels millors resultats de l'alumnat d'origen nacional (de llengua familiar catalana). La taula CXLII mostra les mitjanes per uns i altres:

TAULA CXLII

Coneixement de castellà i català escrit. Alumnat d'origen estranger de llengua romànica i alumnat d'origen nacional i llengua pròpia. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	Alumnat d'origen estranger (3-6 anys)	Alumnat d'origen nacional (castellans)	Alumnat d'origen estranger (6-9 anys)	Alumnat d'origen nacional (bilingües)	Alumnat d'origen nacional (catalans)
PG1CAST	57'90	57'75	60'71	61'59	63'44
PG1CAT	56'82	59'22	62'05	66'81	73'36

La taula mostra, primer, que l'alumnat catalanoparlant és el que obté els millors resultats tant en coneixement escrit de català com de castellà. No obstant, no hi ha diferències significatives pel que fa al coneixement de castellà i, en canvi, sí que existeixen pel que fa al coneixement de català. En segon lloc, mostra que l'alumnat d'origen estranger de llengua romànica que porta a Catalunya entre sis i nou anys obté millors resultats escrits tant en castellà com en català que l'alumnat castellanoparlant d'origen nacional, semblants en castellà escrit als de l'alumnat d'origen nacional bilingüe i pitjors en coneixement de català escrit que l'alumnat bilingüe i catalanoparlant d'origen nacional.

Però, encara podem matisar més els resultats. La taula següent mostra els mateixos resultats per l'alumnat d'origen estranger llatinoamericà i romanès que porta a Catalunya de tres a sis i de sis a nou anys.

TAULA CXLIII

Coneixement escrit de castellà i català. Alumnat romanès i llatinoamericà. Temps d'estada a Catalunya. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	Alumnat d'origen estranger (3-6 anys)		Alumnat d'origen estranger (6-9 anys)	
	Alumnat romanès	Alumnat llatinoamericà	Alumnat romanès	Alumnat llatinoamericà
PG1CAST	58'46	57'41	62'40	59'09
PG1CAT	66'51	54'78	68'15	60'11

La taula mostra que l'alumnat romanès, després de sis anys a Catalunya, “atrapa” lingüísticament a l'alumnat d'origen nacional tant en coneixement de castellà com de català. Així la comparació entre mitjanes amb l'alumnat catalanoparlant no es mostra significativa {PG1CAST ($t=-0'238$; $p=0'823$); PG1CAT ($t=-1'013$; $p=0'366$)}. En canvi, l'alumnat llatinoamericà que es troba en les mateixes condicions que l'alumnat romanès, només atrapa els alumnes nacionals catalanoparlants en relació al coneixement de castellà escrit, però en canvi, es mantenen molt lluny del coneixement en català escrit {PG1CAST ($t=-1'447$; $p=0'161$); PG1CAT ($t=-4'759$; $p=0'000$)}.

Els nostres resultats evidencien que únicament l'alumnat romanès que ha passat entre 6 i 9 anys a Catalunya aconsegueix “atrapar” lingüísticament l'alumnat catalanoparlant. No obstant, després de tres anys l'alumnat romanès obté uns resultats similars als de l'alumnat d'origen nacional castellanoparlant i bilingüe. De la resta de l'alumnat d'origen estranger, únicament l'alumnat llatinoamericà atrapa lingüísticament a una part de l'alumnat d'origen nacional, si bé és queda lluny de les puntuacions que obté l'alumnat catalanoparlant en el coneixement de català escrit.

Aquestes dades mostren que el temps d'estada que necessita l'alumnat d'origen estranger per atrapar lingüísticament a l'alumnat d'origen nacional és bastant més llarg que el que s'ha trobat en altres estudis. Una raó possible per explicar aquest desfasament es relaciona amb la presència social de les llengües a Catalunya i la llengua

de l'escola. Així, per una gran part de l'alumnat d'origen estranger el desenvolupament d'habilitats lingüístiques conversacionals en català es fa des de l'escola ja que, en el seu context social la presència del català és molt limitada. Aquesta és una situació molt diferent de la que tenen a altres països d'acollida, on la llengua d'ús social i la llengua de l'escola coincideixen. Des d'aquest punt de vista, el desenvolupament d'habilitats cognitiu/acadèmiques de l'alumnat d'origen estranger s'estendria molt més en el temps que en altres països, ja que cal desenvolupar un determinat nivell de domini de les habilitats lingüístiques conversacionals per a poder desenvolupar les habilitats lingüístiques cognitiu/acadèmiques, o per transferir-les en el cas que aquestes ja estiguin desenvolupades des de la pròpia llengua (Vila, Oller, Perera, Serra i Siqués, 2007). En aquest sentit, es podria hipotetitzar que l'alumnat d'origen estranger que viu en contextos sociolingüístics catalans trigarà menys temps en "atrapar" lingüísticament als seus companys d'origen nacional.

A la nostra mostra hi ha 149 alumnes d'origen estranger que viuen en un context sociolingüístic català. D'aquests, el 40'3% són d'origen africà i el 23'3% són d'origen llatinoamericà. Els estudis dels pares i les mares es reparteixen entre secundaris i primaris i, en relació a la seva llengua inicial, el 45% té una llengua romànica, el 20% una llengua semítica i una mica més del 15% una llengua nigerocongolesa.

La taula CXLIV mostra les significacions en la comparació de mitjanes entre l'alumnat d'origen estranger que viu en contextos sociolingüístics catalans segons el seu temps d'estada a Catalunya i l'alumnat d'origen nacional amb mares amb estudis primaris o secundaris que viuen en els mateixos contextos segons la seva llengua familiar.

TAULA CXLIV

Significació de la comparació de mitjanes de coneixement escrit de castellà i català.
 Alumnat d'origen estranger i temps d'estada a Catalunya vers alumnat d'origen nacional i llengua familiar. Context sociolingüístic catalanoparlant. Sisè de primària.
 Curs 2006-2007.

	Alumnat d'origen nacional castellanoparlant		Alumnat d'origen nacional bilingüe		Alumnat d'origen nacional catalanoparlant	
	PG1CAST	PG1CAT	PG1CAST	PG1CAT	PG1CAST	PG1CAT
Nascuts a Catalunya	t=-5'068 p=0'000	t=-2'513 p=0'014	t=-5'160 p=0'000	t=-2'939 p=0'005	t=-6'183 p=0'000	t=-5'027 p=0'000
De sis a nou anys	t=-3'085 p=0'003	t=-1'643 p=0'106	t=-3'368 p=0'001	t=-2'131 p=0'038	t=-3'866 p=0'000	t=-4'084 p=0'000
De tres a sis anys	t=-1'977 p=0'052	t=-0'749 p=0'456	t=-2'353 p=0'022	t=-1'295 p=0'200	t=-2'570 p=0'012	t=-3'051 p=0'003
D'un a tres anys	t=-4'908 p=0'000	t=-4'698 p=0'000	t=-5'050 p=0'000	t=-4'981 p=0'000	t=-5'765 p=0'000	t=-7'288 p=0'000

La comparació de mitjanes entre el coneixement escrit de castellà i de català de l'alumnat d'origen nacional i estranger en contextos sociolingüístics catalans (equiparats segons el capital cultural de les famílies) avala la hipòtesi segons la qual la distància lingüística entre la llengua d'ús social i la llengua d'ús escolar allarga el temps que l'alumnat d'origen estranger triga en "atrapar" lingüísticament a l'alumnat nacional. Les diferències que s'observen entre l'alumnat que porta de 3 a 6 anys i de 6 a 9 anys a Catalunya estan relacionades amb la composició interna de cadascun del grups. Així, en el grup de 3 a 6 anys, hi ha únicament un 20% d'alumnat africà i, en grup de 6 a 9 anys, el seu nombre s'apropa al 50%. Certament, com hem vist al llarg del treball, l'alumnat africà obté uns resultats més baixos que l'alumnat europeu o llatinoamericà.

1.2. El coneixement de català i castellà de l'alumnat d'origen estranger de Catalunya a sisè de primària i la seva llengua.

La llengua inicial de l'alumnat d'origen estranger modifica notablement el seu coneixement oral i escrit de castellà i català. Les llengües parlades pels nostres participants són 28 i, per això, hem utilitzat la variable "família lingüística" per conèixer els seus efectes en el seu rendiment lingüístic en català i castellà.

La variable “família lingüística” mostra diferències significatives en el coneixement oral i escrit de català i castellà en el sentit de més coneixement a mesura que la distància lingüística entre la llengua de l'alumnat i les llengües meta es fa més petita. Així, els millors resultats són obtinguts per l'alumnat de llengua romànica i els pitjors per l'alumnat amb una llengua sinotibetana.

No obstant, les diferències s'incrementen en relació al coneixement de castellà. Així els diferents anàlisis mitjançant el test de Scheffe - tant amb la variable “família lingüística” individualment com en interacció - mostren més diferències en coneixement de castellà que de català. Dóna la impressió que l'escola no únicament promou el coneixement de català, sinó que a més, homogeneïtza aquest coneixement entre un alumnat, d'altra banda, enormement divers.

1.3. El coneixement de català i castellà de l'alumnat d'origen estranger de Catalunya a sisè de primària i el país de procedència.

Els països d'origen de l'alumnat estranger del nostre treball són 41, la qual cosa ens ha obligat a utilitzar la variable “continent”. Els anàlisis realitzats mostren una gran influència d'aquesta variable per la descripció del coneixement oral i escrit de l'alumnat d'origen estranger. De fet, existeix una estreta relació entre aquests resultats i els obtinguts a la variable “família lingüística”.

L'alumnat africà i asiàtic obtenen els pitjors resultats, mentre que l'alumnat procedent de la Unió Europea i dels països de l'Est són els que tenen millor rendiment en català, i els d'Amèrica Central i del Sud en castellà.

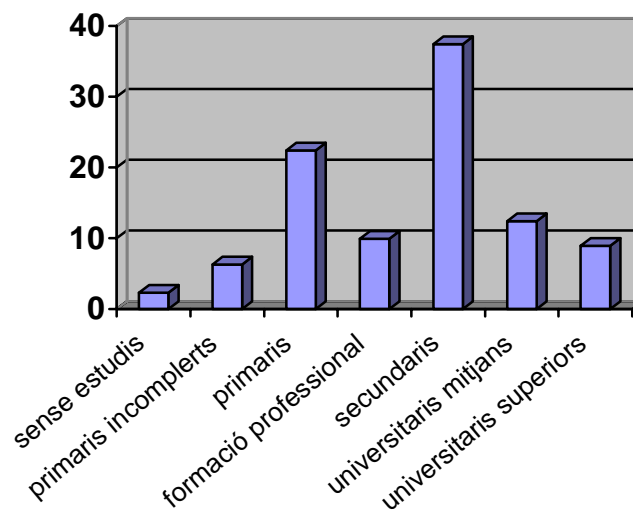
1.4. El coneixement de català i castellà de l'alumnat d'origen estranger de Catalunya a sisè de primària i el context socioeducatiu familiar.

A la nostra recerca hem utilitzat dues variables, “professió” i “nivell educatiu” tant de la mare com del pare. Els nivells educatius familiars, especialment el de la mare, mostren un potencial descriptiu dels resultats més gran que la professió tant del pare com de la

mare en les dues llengües estudiades. Aquest fet és lògic ja que, en el cas de les persones d'origen estranger no sempre hi ha relació entre el nivell educatiu i la situació professional.

Tezanos (2007) realitza un estudi sobre les condicions laborals de la població d'origen estranger a Espanya mitjançant 2.313 qüestionaris a 17 Comunitats Autònomes. La gràfica CXXXI presenta el nivell educatiu de la població estudiada.

GRÀFICA CXXXI
Nivell d'estudis de la població d'origen estranger.



Font: Tezanos (2007).

La relació entre el nivell educatiu de les persones d'origen estranger i la seva ocupació laboral és analitzada en funció de les següents categories: hostaleria, indústria, construcció, serveis, agricultura i altres. A l'hostaleria i la indústria hi ha respectivament un 6'1% i un 8'2% de titulats universitaris superiors i un 16'9% i un 12'9% de titulats universitaris mitjans. A la construcció, un 4'8% de titulats universitaris superiors i un 9'3% de titulats universitaris mitjans. Al servei domèstic, hi ha prop d'un 40% de persones amb titulació secundària i al transport un 13'5% de persones amb titulació universitària superior.

Aquestes dades es troben en altres treballs (Oficina Económica del Presidente, 2006) i mostren, com ja hem dit, que la relació entre l'ocupació professional i nivell educatiu de

les persones d'origen estranger manté una relació diferent que la que existeix en el cas de les d'origen nacional. Per això, des d'una perspectiva educativa, la situació socioprofessional de les famílies d'origen estranger és menys potent per descriure els resultats dels seus fills i les seves filles que el seu nivell educatiu.

El nivell educatiu de les famílies descriu els resultats de l'alumnat d'origen estranger en el sentit de millors resultats en coneixement escrit de català i castellà a mesura que augmenta el nivell educatiu tant del pare com de la mare. No obstant, quan s'incorporen les proves orals aquesta descripció no és tan clara, ja que si bé els nivells educatius més alts comporten millors resultats, no existeix un gradient de més a menys coneixement que es correspongui amb el gradient del nivell educatiu tant del pare com de la mare.

1.5. El coneixement de català i castellà de l'alumnat d'origen estranger de Catalunya a sisè de primària i el context sociolingüístic.

L'alumnat d'origen estranger del nostre treball que obté millors resultats en coneixement oral i escrit de català i castellà és el que viu en contextos sociolingüístics on predomina la llengua catalana. En el cas dels resultats de les proves escrites en català i castellà aquesta apreciació també és vàlida, però el gradient no sempre és regular.

Hi ha dues raons per explicar aquestes dades. En primer lloc, els resultats mostren que el coneixement de català oral i escrit està relacionat amb el context sociolingüístic en el sentit de millors resultats a més presència del català en el context social. Això recolza la hipòtesi d'interdependència lingüística, ja que si tenim en compte la presència social dominant del castellà, el fet de desenvolupar competències lingüístiques en català no limita el desenvolupament del castellà, sinó que fa possible millors resultats també en castellà. De fet, l'alumnat d'origen nacional que obté els millors resultats en coneixement escrit de castellà és el que viu en contextos socialment catalans i, a la vegada, també obté els millors resultats en coneixement de català escrit. En segon lloc, existeix una relació estreta entre el context sociolingüístic i el percentatge d'alumnat estranger en les aules on s'escolaritza l'alumnat d'origen estranger.

La taula CXLV mostra aquesta relació:

TAULA CXLV

Relacions de contingència entre el context sociolingüístic i el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària.
Curs 2006-2007.

	Català	Més català que castellà	Més castellà que català	Castellà
Menys del 25%	86,0	0,0	0,0	14,0
25%-50%	39,4	12,1	26,8	21,7
50%-75%	13,7	9,1	6,3	70,9
Més del 75%	4,3	0,0	40,2	55,4

La taula mostra que pràcticament la totalitat de l'alumnat d'origen estranger que està en aules amb més del 75% d'alumnat d'origen estranger viu en contextos on predomina socialment el castellà i, a més, al voltant del 75% de l'alumnat d'origen estranger que participa en aules amb una proporció entre el 50% i el 75% d'alumnat estranger també viu en contextos socials on la presència del castellà és majoritària.

De fet, és en la composició de l'alumnat dels dos contextos socials més oposats (català versus castellà) on es pot observar clarament la diferència. Així, en el context català participa un 81'2% d'alumnat d'origen estranger que està en aules amb menys del 50% d'alumnat d'origen estranger i, en el context castellà, hi ha un 77'8% d'alumnat d'origen estranger que està en aules amb més del 50% d'alumnat d'origen estranger.

Aquesta situació té, tal i com hem vist, efectes importants en els resultats de l'alumnat d'origen estranger. Així, a mesura que augmenta el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula disminueixen els seus resultats (especialment en català). Per això, els efectes de la variable "context sociolingüístic" no es poden explicar si, a la vegada, no es té en compte la composició de les aules.

En canvi, la interacció de les variables "context sociolingüístic" i "percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula" no es mostra significativa. Probablement, la raó principal és que únicament en el context sociolingüístic català hi ha alumnat d'origen

estranger escolaritzat en aules amb més del 50% d'alumnat catalanoparlant i el seu nombre és molt petit. No obstant, l'anàlisi de les relacions entre el percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula i els resultats obtinguts per l'alumnat d'origen estranger té molt d'interès.

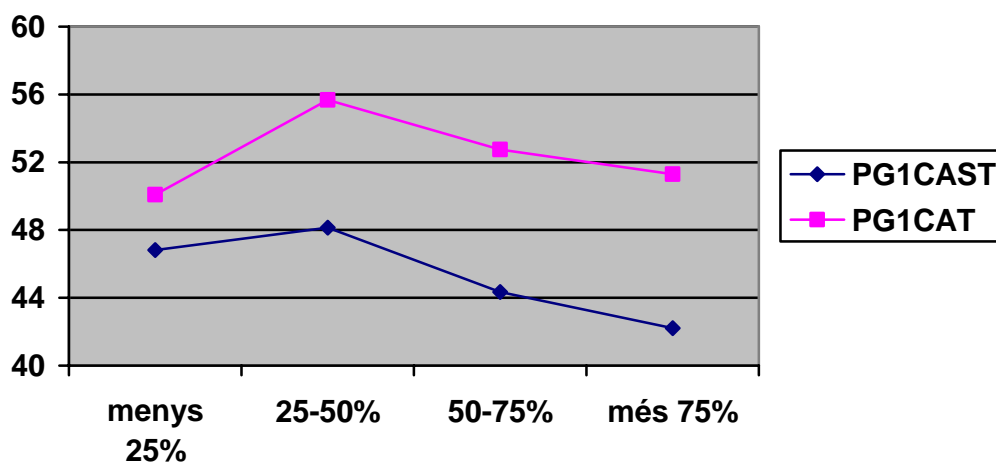
1.6. El coneixement de català i castellà de l'alumnat d'origen estranger de Catalunya a sisè de primària i el percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula.

L'alumnat d'origen estranger que obté els millors resultats en coneixement de castellà i català escrit és el que participa en aules amb una composició entre el 25% i el 50% d'alumnat catalanoparlant. Aquesta situació també es manté pel coneixement de castellà oral i escrit, i es modifica pel coneixement de català oral i escrit (PG2CAT) en el sentit de que els millors resultats són els obtinguts per l'alumnat d'origen estranger que participa en aules amb una proporció entre el 50% i el 75% d'alumnat catalanoparlant.

El gràfic CXXXII mostra l'evolució del coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat d'origen estranger que viu en contextos catalans en funció del percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula.

GRÀFICA CXXXII

Evolució del coneixement de castellà i català escrit i percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula. Alumnat d'origen estranger. Context sociolingüístic català. Curs 2006-2007.



El gràfic mostra l'evolució del coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat d'origen estranger en el context sociolingüístic més català, però tal i com reflecteixen les dades, es pot estendre als altres contextos sociolingüístics. Probablement, la raó per la qual disminueixen els resultats de l'alumnat d'origen estranger en el coneixement escrit de llengua a mesura que augmenta el percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula està en relació amb diferents qüestions.

En primer lloc, les característiques individuals i familiars de l'alumnat d'origen estranger es modifiquen notablement a mesura que es modifica el context sociolingüístic de l'entorn on s'ubica el centre escolar. Així, a mesura que augmenta la presència del català en els contextos socials on viu l'alumnat d'origen estranger creix també la presència d'alumnat africà i el que té llengües familiars molt allunyades del català i del castellà i, d'altra banda, també disminueix el nivell educatiu de les famílies. Per exemple, en el context més català, el 30% del pares i el 25% de les mares de l'alumnat d'origen estranger són analfabets, dels quals el 52% procedeix del continent africà i únicament el 31% té una llengua romànica.

En segon lloc, les característiques sociolingüístiques tant del context social com de les aules on participen els alumnes estrangers fan que, en un temps relativament breu, l'alumnat que viu en contextos catalans desenvolupi notables competències conversacionals en català³¹ i que, probablement, siguin percebuts per una part del professorat com que el "problema lingüístic" ja ha desaparegut i, en conseqüència, desapareguin també a la pràctica educativa les ajudes lingüístiques específiques.

I la tercera raó que explicaria aquests resultats és que en els contextos més inclusius (i a la vegada, més diversos) com és el cas de les aules amb un percentatge d'alumnat catalanoparlant entre el 25% i el 50% probablement, a la pràctica educativa, hi hagi una major diversificació de les ajudes educatives que rep l'alumnat d'origen estranger i, en conseqüència, millorin els seus resultats escolars respecte a altres situacions homogènies bé d'alumnat d'origen nacional, bé d'alumnat d'origen estranger.

³¹ Els resultats en expressió oral en català de l'alumnat d'origen estranger són molt més alts en el context sociolingüístic català que en els altres contextos.

1.7. El coneixement de català i castellà de l'alumnat d'origen estranger de Catalunya a sisè de primària i el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula.

Ja hem assenyalat que les dades mostren una disminució dels resultats lingüístics de l'alumnat d'origen estranger a mesura que augmenta la seva proporció en el context de l'aula. Aquesta baixada en els resultats és especialment clamorosa en el cas del coneixement de català escrit que, en definitiva, és el tipus de llenguatge que s'utilitza a l'escola. Pel que fa al coneixement de català oral i escrit la tendència també és a la disminució, si bé existeixen inflexions que probablement s'expliquen per les característiques sociolingüístiques del context.

Les disminucions en els resultats referides al coneixement de castellà no són tan grans com en el cas del coneixement de català, però existeix també una disminució en els resultats obtinguts per l'alumnat d'origen estranger en relació a aquesta variable.

1.8. El coneixement de català i castellà de l'alumnat d'origen estranger de Catalunya a sisè de primària i la seva escolarització prèvia.

El treball de Thomas i Collier (1997) posava de manifest que l'alumnat d'origen estranger que havia participat en programes bilingües de manteniment de la seva llengua en el país d'acollida o que havia tingut una escolarització prèvia regular en la seva llengua obtenia millors resultats que l'alumnat d'origen estranger que no havia cultivat escolarment la seva llengua en el país d'acollida. No obstant, les nostres dades no recolzen aquestes afirmacions.

La taula CXLVI presenta les dades de coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat d'origen estranger que s'ha incorporat a l'educació primària amb una escolarització regular en la seva llengua i l'alumnat que ho va fer, sense escolarització prèvia, a primer de primària o després del segon cicle de l'educació infantil.

TAULA CXLVI

Coneixement de castellà i català escrit i escolarització a Catalunya. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

		X	σ	N
PG1CAST	Regular en la seva llengua	46,43	18,97	262
	Escolaritzat des de primer	50,23	15,80	26
	Escolaritzat des de P-4 o P-5	53,16	14,94	37
PG1CAT	Regular en la seva llengua	46,26	18,191	262
	Escolaritzat des de primer	55,97	15,04	26
	Escolaritzat des de P-4 o P-5	59,32	14,00	37

* S'han eliminat tots els participants que porten menys d'un any a Catalunya.

La taula CXLVII presenta les dades de coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat que ha tingut una escolarització prèvia regular en la seva llengua abans d'incorporar-se al sistema educatiu de Catalunya en funció del seu temps d'estada a Catalunya.

TAULA CXLVII

Coneixement de castellà i català escrit, escolarització prèvia i temps d'estada a Catalunya. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

		X	σ	N
PG1CAST	D'un a tres anys	42,78	18,24	139
	De tres a sis anys	50,47	19,28	117
	De sis a nou anys	52,26	13,31	6
PG1CAT	D'un a tres anys	41,85	16,03	139
	De tres a sis anys	51,49	19,47	117
	De sis a nou anys	46,12	14,40	6

La comparació de les dues taules respecte al coneixement de català escrit mostra que, en cap cas, l'alumnat d'origen estranger escolaritzat prèviament en la seva llengua obté

millors resultats que l'alumnat que no ha tingut cap contacte escolar amb la seva llengua.

És a dir, l'escolarització prèvia té poc pes en la descripció dels resultats i els seus efectes s'expliquen millor a partir del temps d'estada de l'alumnat d'origen estranger. No obstant, d'acord amb el que acabem de mostrar, les dades reafirmen que pel conjunt de l'alumnat estudiat l'escolarització a l'educació infantil és un element important per descriure els resultats obtinguts a sisè de primària.

Finalment, hem de dir que els efectes d'assistir o no a l'aula d'acollida són poc rellevants ja que, a sisè de primària, la immensa majoria de l'alumnat d'origen estranger que havia arribat al nostre sistema educatiu de manera tardana no hi havia acudit perquè encara no existien.

1.9. El coneixement de català i castellà de l'alumnat d'origen estranger de Catalunya a sisè de primària i l'assistència a l'aula d'acollida.

Els resultats globals mostren que l'assistència a l'aula d'acollida no té efectes rellevants entre l'alumnat d'origen estranger. No obstant, aquesta política s'ha implantat fa quatre anys i, per tant, és difícil avaluar els seus resultats a sisè de primària ja que una gran part d'aquest alumnat no ha participat d'aquesta política. Però, si analitzem exclusivament l'alumnat que s'ha incorporat els últims anys al sistema educatiu de Catalunya els resultats no es modifiquen. Així, l'alumnat d'origen estranger que porta entre 1 i 3 anys a Catalunya no presenta diferències significatives en el coneixement escrit i oral de català i castellà pel fet d'haver passat un any, dos anys o més a l'aula d'acollida.

La taula CXLVIII mostra aquestes dades pel coneixement de català escrit (PG1CAT) i pel coneixement oral i escrit de català (PG2CAT):

TAULA CXLVIII

Alumnat d'origen estranger que assisteix a l'aula d'acollida i anys d'assistència. Sisè de primària. Curs 20006-2007.

	PG1CAT		PG2CAT	
	X	δ	X	δ
Un any	38,49	15,81	45,24	11,71
Dos anys	38,00	14,07	44,37	12,77
Més de dos anys	45,46	16,49	45,85	19,80

Les dades mostren que el coneixement de català oral i escrit es modifica poc pel fet d'estar més o menys temps a l'aula d'acollida.

2. ELS USOS LINGÜÍSTICS DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER DE CATALUNYA A SISÈ DE PRIMÀRIA

La sociolingüística catalana ha utilitzat la noció “norma d'ús” per intentar identificar els comportaments lingüístics hegemònics en una comunitat determinada. Aquesta noció permet metodològicament establir relacions entre el marc institucional i els comportaments individuals en les interaccions lingüístiques (Boix i Vila, 1998). La utilització d'aquesta noció ha permès, a la vegada, establir les normes de tria lingüística que els parlants utilitzen a Catalunya. De manera general, aquestes normes han estat batejades com a norma d'adaptació o norma de convergència automàtica al castellà o, en un altre sentit, com a norma d'ús restrictiu del català. Independentment de la seva designació, la sociolingüística catalana està d'acord en afirmar que tant els castellanoparlants com els catalanoparlants trien la seva llengua quan estableixen relacions amb persones del seu propi grup lingüístic, però quan la interacció es produeix entre persones dels dos grups diferents s'utilitza, per defecte, el castellà, de manera que els castellanoparlants es poden mantenir en la seva llengua, mentre que els catalanoparlants es veuen “obligats” a utilitzar l'altra llengua.

Aquest model té alguns problemes, la major part d'ells referits a l'assumpció de les llengües que utilitzen les persones bilingües com a llengües pròpies, però certament, per

diverses raons, la norma d'ús referida a la convergència vers al castellà en les relacions intergrupals és un fet important que, a més, s'estén a les persones d'origen estranger.

Vila i Galindo (2005) mostren que la norma de convergència vers el castellà està també present entre l'alumnat de l'educació primària de Catalunya. Així, del conjunt dels torns en castellà que utilitza l'alumnat catalanoparlant a les seves relacions, un 69% està adreçat a l'alumnat castellanoparlants. En canvi, a la mateixa situació, però a la inversa, els torns en català de l'alumnat castellanoparlant són únicament un 31%. No obstant, la composició lingüística de l'alumnat de les escoles modifica aquest panorama. A les escoles on l'alumnat és fonamentalment castellanoparlant, el castellà està present molt per sobre de la mitjana, de manera que, fins i tot, entre l'alumnat catalanoparlant, el 50% dels seus intercanvis es fan en castellà, però a les escoles on més del 70% de l'alumnat és catalanoparlant, la situació és just la contrària amb un matís: dels intercanvis entre castellanoparlants, únicament un 9% són en català.

Al nostre treball no hem utilitzat una metodologia etnogràfica que hagués permès conèixer els usos reals de l'alumnat d'origen estranger en les seves relacions endogrupal i intergrupals. Pel volum de dades, hem utilitzat un qüestionari on l'alumnat "declara" els usos lingüístics que realitza. Però, val a dir que mitjançant aquesta aproximació metodològica, els usos "declarats" que fa l'alumnat també s'assemblen a les propostes que, de manera general, fa la sociolingüística catalana.

D'acord a les nostres dades, l'alumnat d'origen estranger sap més català que castellà. Fins i tot, els seus resultats a la prova d'expressió oral són notablement millors en català que en castellà. No obstant, quan declaren els seus usos lingüístics socials i habituals, domina la llengua castellana. Però, a l'igual que en el treball de Vila i Galindo (2005), tant el context sociolingüístic com el percentatge d'alumnat catalanoparlant a l'aula modifica la situació en el sentit d'un ús social o habitual del català en els contextos més catalans i, viceversa, un ús social i habitual del castellà en els contextos més castellans.

Els estudis realitzats a l'educació infantil i al cicle inicial de l'educació primària en contextos escolars on l'alumnat d'origen estranger arriba al 90% (Fresquet, 2007; Siqués i Vila, 2007; Vila, Siqués i Roig, 2006) manifesten que, en aquesta situació

escolar caracteritzada per un gran nombre de llengües, la llengua de l'escola es converteix en la "llengua franca" de les relacions intergrupals, mentre que la llengua pròpia queda reduïda a les relacions endogrups. No obstant, aquests mateixos treballs posen de manifest que, a la finalització del cicle inicial de la primària, el castellà ha augmentat notablement la seva presència en les relacions intergrupals. Així, Siqués i Vila (2007) descriuen tres raons per aquest augment de la presència del castellà en les relacions social de l'alumnat d'origen estranger: 1) l'alumnat castellanoparlant utilitza sistemàticament la seva llengua en les relacions interpersonals i, a més a més fa que la resta de l'alumnat també la utilitzi en els seus intercanvis; 2) una part petita de l'alumnat amb una llengua pròpia diferent del català i del castellà passa a utilitzar sistemàticament la llengua castellana en les seves relacions, que acostuma a ser l'alumnat que passa moltes hores al carrer i als parcs de la població i, 3) l'alumnat amb una llengua diferent del català i del castellà que té una relació estreta d'amistat amb l'alumnat castellanoparlant passa a utilitzar també la llengua castellana de manera sistemàtica a les seves relacions intergrupals.

Probablement, amb el pas del temps, el percentatge d'alumnat d'origen estranger que es sumarà a fer un ús sistemàtic del castellà a les seves relacions intergrupals (respecte el català) augmenti considerablement donat que, com ja hem assenyalat varies vegades, una gran part d'ells viu en contextos sociolingüístics amb una elevada presència del castellà. En aquest sentit, l'anàlisi de correspondències simple mostra una relació estreta entre l'ús habitual del castellà i les aules d'escolarització amb un elevat percentatge d'alumnat d'origen estranger.

Un 40'8% de l'alumnat d'origen estranger afirma que utilitza habitualment la seva llengua, bé en solitari, bé amb altres llengües i, pràcticament, el 95% afirma utilitzar-la al context familiar, bé en solitari, bé acompanyada del català i/o del castellà. Aquest fet és notable i mostra la realitat plurilingüe de la societat catalana.

Finalment, les llengües d'ús de la lectura i, especialment, de l'escriptura, estan molt relacionades amb el context escolar.

3. APUNTS SOBRE LES HABILITATS LINGÜÍSTIQUES CONVERSACIONALS I COGNITIU/ACADÈMIQUES

La nostra recerca dóna suport a la distinció entre habilitats lingüístiques conversacionals i cognitiu/acadèmiques. Si ens atensem als resultats d'expressió oral obtinguts per l'alumnat d'origen estranger en funció del seu temps d'estada a Catalunya podem observar que els participants arriben a la mitjana de puntuacions molt abans que el que triguen en arribar a la mitjana a les proves escrites quan els comparem amb l'alumnat d'origen nacional. La següent taula resumeix aquests resultats.

TAULA CXLIX

Comparació de les mitjanes d'expressió oral en les proves escrites de l'alumnat d'origen estranger segons el seu temps d'estada i les de l'alumnat d'origen nacional. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	Alumnat d'origen estranger				Alumnat d'origen nacional			
	EOCAT		PG1CAT		EOCAT ³²		PG1CAT ³³	
	X	δ	X	δ	X	δ	X	δ
Menys d'un any a Catalunya	61,82	13,10	29,61	15,09	71,58	19,12	66,03	16,71
D'un a tres anys	64,92	17,15	41,61	15,83	71,58	19,12	66,03	16,71
De tres a sis anys	75,71	11,45	53,07	18,79	71,58	19,12	66,03	16,71
De sis a nou anys	78,36	8,75	55,85	14,75	71,58	19,12	66,03	16,71
Nascuts a Catalunya	71,55	14,34	50,11	18,93	71,58	19,12	66,03	16,71

La taula mostra que l'alumnat d'origen estranger “atrapa” lingüísticament l'alumnat d'origen nacional en expressió oral en català després dels tres anys d'estada a Catalunya, mentre que, en cap cas, arriba a “atrapar” a l'alumnat d'origen nacional de la

³² La mitjana correspon al barem de sisè d'EGB de l'alumnat d'origen nacional escolaritzat en català.

³³ La mitjana és la que hem obtingut a la nostra mostra. La mitjana proposada pel barem, al 1990, és 54'66 amb una desviació de 18'25.

mostra en les proves escrites en català, sinó que ho fa a la mitjana del barem de l'any 1990 als nou anys d'estada a Catalunya (veure nota 33). No obstant, s'ha de tenir present que aquest barem es va elaborar amb els resultats de tot l'alumnat de Catalunya, i que en aquell moment, una part important de l'alumnat d'origen nacional no estava escolaritzat en català. Cal dir que, l'any 1990, la mitjana en PG1CAT a sisè d'EGB de l'alumnat d'origen nacional escolaritzat en català va ser del 61'38, amb una desviació de 15'72 i la de PG2CAT va ser 66'85 amb una desviació de 14'61. En aquest barem més del 85% de l'alumnat era de llengua familiar catalana.

A més, si ens fixem únicament amb l'alumnat d'origen estranger de la mostra que viu en contextos catalans, aquesta diferència en els dos tipus d'habilitats lingüístiques encara es posa més de manifest.

TAULA CL

Mitjanes d'expressió oral i proves escrites de l'alumnat d'origen estranger que viu en contextos sociolingüístics catalans. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	EOCAT		PG1CAT	
	X	σ	X	σ
Menys d'un any a Catalunya	55,68	8,03	41,43	15,09
D'un a tres anys	73,75	13,02	44,16	16,91
De tres a sis anys	79,49	9,59	59,67	18,53
De sis a nou anys	78,25	9,59	56,42	14,94
Nascuts a Catalunya	78,31	5,78	53,14	16,48

Així, quan l'alumnat d'origen estranger viu en contextos en els que existeix continuïtat entre la llengua d'ús social i la llengua de l'escola obté resultats en expressió oral en català més alts que el conjunt dels participants d'origen estranger i, en canvi, en relació als resultats de les proves escrites, els resultats són únicament una mica millors a la mitjana del total de participants, però encara queden lluny de la mitjana dels resultats escrits en català de l'alumnat d'origen nacional.

L'anàlisi de l'evolució de les puntuacions mitjanes de les diferents subproves que conformen l'índex PG1CAT de l'alumnat d'origen estranger segons el seu temps d'estada a Catalunya avalen també aquestes apreciacions.

TAULA CLI

Mitjanes de les subproves escrites de l'alumnat d'origen estranger segons el seu temps d'estada a Catalunya. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	COCAT		CLCAT		ORTCAT		MORFCAT		EECAT	
	X	∂	X	∂	X	∂	X	∂	X	∂
Menys d'un any a Catalunya	39,45	19,38	25,08	17,53	32,90	23,22	14,17	12,89	36,45	26,59
D'un a tres anys	45,83	21,45	36,46	20,57	47,79	23,37	25,67	18,00	52,31	22,73
De tres a sis anys	56,93	21,49	48,31	22,92	58,43	24,42	40,89	23,77	60,80	20,72
De sis a nou anys	58,22	20,28	52,93	20,41	57,20	20,06	45,20	21,20	65,70	13,71
Nascuts a Catalunya	57,46	22,15	43,14	22,64	54,50	24,76	38,37	24,15	57,06	21,42

La taula CLII mostra els mateixos estadístics per l'alumnat d'origen nacional.

TAULA CLII

Mitjanes de les subproves escrites de l'alumnat d'origen nacional. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	COCAT		CLCAT		ORTCAT		MORFCAT		EECAT	
	X	∂	X	∂	X	∂	X	∂	X	∂
Alumnat d'origen nacional	70,72	19,91	61,66	20,64	71,58	21,89	57,93	23,13	68,07	18,07

L'alumnat d'origen estranger progressa molt lentament a cadascuna de les subproves de l'índex PGICAT, i les seves puntuacions màximes només s'apropen a la mitjana de l'alumnat d'origen nacional en expressió escrita. El contrari passa amb els resultats d'expressió oral de l'alumnat d'origen estranger, que després de tres anys d'estada a Catalunya són bastant homogenis i es situen, en alguns casos, per sobre de la mitjana de l'alumnat d'origen nacional.

4. IDEES AL VOLTANT DE LA INTERDEPENDÈNCIA LINGÜÍSTICA

La noció d'interdependència lingüística es relaciona estretament amb la distinció entre habilitats lingüístiques conversacionals i cognitiu/acadèmiques. Per això, en aquest apartat abordarem aspectes de la discussió relacionant els dos conceptes.

Les nostres dades donen suport a la idea que l'alumnat d'origen estranger que s'incorpora al coneixement de dues llengües diferents a la seva estableix relacions d'interdependència lingüística entre aquestes dues. En altres paraules, la interdependència lingüística no es manifesta únicament entre la llengua pròpia de l'alumnat i l'adquisició d'una nova llengua des d'un programa bilingüe, sinó també entre les dues noves llengües que l'alumnat incorpora des de l'escola i l'entorn social. A la nostra recerca tenim les dues situacions. D'una banda, l'alumnat llatinoamericà que té el castellà com a llengua pròpia i s'incorpora al coneixement del català i la resta de l'alumnat d'origen estranger que té com a pròpia una llengua diferent del català i del castellà i ha de desenvolupar coneixement de dues llengües diferents a la L1.

Es poden diferenciar aquestes dues situacions i comprovar si hi ha més interdependència lingüística a les proves escrites que a les proves orals i, a més, tractar per separar la prova d'expressió oral. D'acord amb Francis (2004) i els últims treballs sobre l'adquisició de la llengua oral (Lucy, 1996) la incorporació de les proves orals limitarà la interdependència lingüística, especialment quan s'incorpora la prova d'expressió oral. Des d'aquest punt de vista, la interdependència lingüística quedaria limitada a les habilitats lingüístiques cognitiu/acadèmiques, mentre que respecte les habilitats conversacionals només hi hauria interdependència entre l'alumnat d'origen estranger que no té el castellà com a llengua pròpia i porta poc temps a Catalunya perquè, donada la gran proximitat lingüística entre català i castellà, tractaria de manera semblant les dues llengües.

La taula CLIII mostra la R-quadrat de Pearson als diferents anàlisis de regressió lineal en les variables EO, PG1 i PG2 per l'alumnat llatinoamericà i la resta d'alumnat d'origen estranger.

TAULA CLIII

Correlació lineal entre les variables PG1CAST/PG1CAT, PG2CAST/PG2CAT i EOCAST/EOCAT. Alumnat d'origen estranger llatinoamericà i de llengua diferent al català i el castellà. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	PG1	PG2	EO
Alumnat llatinoamericà	0'563	0'340	0'083*
Resta d'alumnat d'origen estranger	0'694	0'751	0'244

* No és significatiu ($F=1'905$; $p=0'182$).

La taula mostra que els índex d'interdependència són més elevats entre la l'alumnat d'origen estranger que no té ni el castellà, ni el català com a llengües pròpies. Fins i tot, a la variable "expressió oral", no hi ha interdependència lingüística per l'alumnat llatinoamericà.

En els resultats globals, la R-quadrat de Pearson creixia tant en PG1 com PG2 a mesura que augmentava el temps de residència de l'alumnat d'origen estranger a Catalunya. En canvi, disminuïa en el cas de la variable EO. Únicament es trencava la sèrie per la variable PG2, per l'alumnat que portava a Catalunya entre tres i sis anys, que tenien un índex de correlació més elevat que el de l'alumnat nascut a Catalunya i el que portava entre sis i nou anys a Catalunya.

Les taules CLIV i CLV mostren les mitjanes en PG1CAST/CAT, PG2CAST/CAT i EOCAST/CAT de l'alumnat d'origen estranger llatinoamericà i la resta segons el temps d'estada a Catalunya.

TAULA CLIV

Coneixement escrit, oral i escrit i expressió oral de castellà i català de l'alumnat llatinoamericà segons el seu temps d'estada a Catalunya. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	Coneixement escrit (PG1)		Coneixement oral i escrit (PG2)		Expressió oral (EO)	
	CAST	CAT	CAST	CAT	CAST	CAT
Nascuts a Catalunya*	54'59	50'05				
De sis a nou anys**	59'48	61'07	58'85	49'43	78'41	74'43
De tres a sis anys	57'84	55'36	62'38	58'88	83'18	71'82
D'un a tres anys	50'75	43'59	56'64	51'64	74'75	66'16
Menys d'un any***	44'00	31'27				

* No hi ha participants a les proves orals i a les proves escrites únicament hi ha 9 participants.

**El nombre de subjectes a les proves orals és molt baix (4 participants).

*** No hi ha participants a les proves orals i a les proves escrites únicament hi ha 18 participants.

TAULA CLV

Coneixement escrit, oral i escrit i expressió oral de castellà i català de l'alumnat d'origen estranger amb una llengua diferent del català i el castellà segons el seu temps d'estada a Catalunya. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	Coneixement escrit (PG1)		Coneixement oral i escrit (PG2)		Expressió oral (EO)	
	CAST	CAT	CAST	CAT	CAST	CAT
Nascuts a Catalunya	41'43	50'11	44'90	48'75	62'97	72'44
De sis a nou anys	44'99	53'49	52'13	61'45	66'36	79'19
De tres a sis anys	43'35	50'72	49'59	57'58	62'24	76'39
D'un a tres anys	30'95	39'12	32'58	46'66	46'56	65'62
Menys d'un any*	21'52	28'25	31'53	47'73	36'92	61'93

* Hi ha únicament dos participants a les proves orals i a les proves escrites hi ha 40 participants.

Les taules mostren una gran diferència entre el coneixement de castellà de l'alumnat llatinoamericà i el de la resta d'alumnat estranger. I si comparem els dos grups d'alumnat on hi ha suficients participants per poder fer la comparació³⁴, els que porten

³⁴ Pel grup de menys d'un any únicament es pot comparar el coneixement de català escrit.

menys d'un any i els que porten fins a sis anys de residència a Catalunya, les puntuacions en coneixement de català són també més baixos, excepte per a la subprova d'expressió oral que són més alts i gairebé similars als de l'alumnat llatinoamericà.

Les taules CLVI i CLVII mostren els índex de correlació (R-quadrat de Pearson) entre coneixement de català i castellà per les tres variables (PG1, PG2 i EO) de l'alumnat llatinoamericà i la resta d'alumnat d'origen estranger segons el temps d'estada a Catalunya.

TAULA CLVI

Correlació lineal entre les variables PG1CAST/PG1CAT, PG2CAST/PG2CAT i EOCAST/EOCAT. Alumnat d'origen llatinoamericà segons el temps d'estada a Catalunya. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	PG1	PG2	EO
Nascuts a Catalunya	0'941		
De sis a nou anys	0'641	0'162	0'029
De tres a sis anys	0'455	0'040	0'599
D'un a tres anys	0'452	0'068	0'221
Menys d'un any	0'667		

TAULA CLVII

Correlació lineal entre les variables PG1CAST/PG1CAT, PG2CAST/PG2CAT i EOCAST/EOCAT. Alumnat d'origen llatinoamericà segons el temps d'estada a Catalunya. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	PG1	PG2	EO
Nascuts a Catalunya	0'643	0'623	0'005
De sis a nou anys	0'567	0'762	0'107
De tres a sis anys	0'661	0'789	0'102
D'un a tres anys	0'756	0'642	0'234
Menys d'un any	0'590		

La comparació de les dues taules mostra que, a mesura que augmenta el temps d'estada de l'alumnat llatinoamericà, augmenten també els nivells d'interdependència en el

coneixement de castellà i català escrit. Únicament hi ha una divergència en l'alumnat llatinoamericà que acaba d'arribar, però són molt pocs subjectes. En canvi, entre l'alumnat d'origen estranger que té una llengua diferent del català i del castellà hi ha alts nivells d'interdependència en el coneixement de llengua escrita a tots els temps d'estada amb una mateixa tendència (exceptuant els nascuts a Catalunya i els que acaben d'arribar), i en aquest sentit disminueix la correlació a mesura que augmenta el seu temps d'estada. Així, d'acord amb el que hem dit, els índex, essent tots significatius, són diferents entre l'alumnat llatinoamericà i la resta de l'alumnat. No obstant, hi ha dos discrepàncies. Primer, a partir del sis anys d'estada a Catalunya, els índex de correlació de l'alumnat llatinoamericà són més alts que els de l'alumnat d'origen estranger amb una llengua pròpia diferent del català i del castellà. I segon, en els moments anteriors, si exceptuem el primer any d'arribada, els índex de correlació de l'alumnat llatinoamericà són inferiors als de la resta de l'alumnat d'origen estranger. A més, en el cas dels llatinoamericans les puntuacions augmenten en funció del temps d'estada, mentre que en el cas de la resta d'alumnat d'origen estranger, disminueixen (si exceptuem, com hem dit, als nascuts a Catalunya i els que acaben d'arribar)

L'alumnat d'origen estranger que té com a pròpia una llengua diferent del català i del castellà ha de desenvolupar les habilitats lingüístiques referides a la llengua escrita des de la llengua catalana sense que pugui transferir habilitats des de la seva llengua ja que ni aquesta té presència al context escolar, ni és utilitzada de manera sistemàtica com a llengua habitual. De fet, la seva llengua queda reduïda bé a l'àmbit familiar, bé amb els seus companys de la mateixa llengua a l'àmbit exclusivament conversacional. En altres paraules, aquest alumnat que no té cap oportunitat per transferir bé habilitats, adquirides al seu país d'origen, des de la seva llengua a la llengua de l'escola o bé des de la llengua de l'escola a la seva llengua, ha de progressar en les habilitats lingüístiques cognitiu/acadèmiques, fonamentalment des de l'ús del català ja que el seu coneixement de castellà és limitat durant bastant de temps. Els nivells d'interdependència d'aquest alumnat en el coneixement escrit de català i castellà estan en relació amb les possibilitats de desenvolupar coneixement escrit del castellà des de l'entorn social i des de l'escola que, tal i com es veu a la taula CLV, sempre són més baixos que el coneixement escrit de català. Probablement, els diferents nivells de correlació que es corresponen amb els diferents temps d'estada tenen a veure amb variables com el

context sociolingüístic o altres variables escolars que afecten el coneixement de castellà. Així, els que porten poc temps tenen nivells molt baixos de coneixement escrit de les dues llengües la qual cosa augmenta la correlació entre les dues llengües, mentre que a mesura que augmenta el temps d'estada, augmenta a la vegada el coneixement de català, però si no hi ha oportunitats per desenvolupar coneixement de castellà escrit, les correlacions disminueixen.

L'alumnat llatinoamericà es comporta de manera diferent. Els seus índex de correlació fins als sis anys d'estada són menors que els de la resta de l'alumnat d'origen estranger i, posteriorment, augmenten notablement. La seva escolarització presenta dos diferències importants respecte la resta de l'alumnat d'origen estranger. En primer lloc, la seva llengua té presència al context escolar i, segon, és una llengua coneguda pel professorat. Això significa que, en els primers anys d'escolarització a Catalunya, donat que la seva llengua és el castellà que, a la vegada és molt propera lingüísticament al català, els seus rendiments en castellà són superiors als de català (veure taula CLIV). Cal recordar que pràcticament la totalitat de l'alumnat llatinoamericà que s'escolaritza tardanament a Catalunya ho fa des d'una escolarització prèvia regular. No obstant, quan augmenta el seu coneixement de català, especialment el de llengua oral, augmenta el seu coneixement global de català i, simultàniament, pot transferir habilitats desenvolupades des de la seva llengua a la llengua catalana (Vila, Oller, Perera, Serra i Siqués, 2007) i, d'acord amb la hipòtesi d'interdependència lingüística, això redunda en un millor coneixement escrit no únicament de català, sinó també de castellà i, per tant, més correlació entre el coneixement escrit de les dues llengües. Evidentment, aquest procés és possible perquè, en aquest cas, el castellà té presència en el context familiar, social i escolar. A la nostra recerca únicament hi ha quatre participants llatinoamericans que hagin fet les proves orals i cap d'ells ha nascut a Catalunya, per la qual cosa no podem provar aquesta hipòtesi, però la considerem tangible amb el model proposat per Francis (2004) i amb les nostres dades d'expressió oral en català i castellà de l'alumnat llatinoamericà en funció del seu temps d'estada a Catalunya. Si fos així, s'explicarien els alts nivells d'interdependència entre el coneixement escrit de català i castellà de l'alumnat llatinoamericà que porta molts anys a Catalunya.

Pel que fa a les proves orals, la única prova fiable referent a aquesta discussió és la prova d'expressió oral, ja que la prova de fonètica mesura aspectes superficials irrellevants i la prova de lectura es fixa sobretot en qüestions referides a l'entonació i a les errades de descodificació. Si ens atenem a la prova d'expressió oral, les diferències entre l'alumnat llatinoamericà i la resta de l'alumnat d'origen estranger apareixen únicament a l'alumnat que porta entre sis i nou anys a Catalunya. Així, la tendència en els dos casos, a diferència del que passava a les proves de coneixement escrit, és que els índex de correlació disminueixin a mesura que avança el temps d'estada a Catalunya i que únicament siguin significatius per l'alumnat que té una llengua pròpia diferent del català i del castellà i que porta d'un a tres anys a Catalunya.

La disminució dels índex de correlació de llengua oral i de la seva significació a mesura que avança el temps d'estada a Catalunya de l'alumnat d'origen estranger és una prova de la manca d'interdependència en el coneixement oral de la llengua. Els anàlisis globals realitzats mostren també aquesta tendència. Així, mentre que entre les proves escrites en castellà i català les correlacions són significatives, a les proves orals la significació disminueix de manera important. Així, sembla que l'alumnat llatinoamericà ha d'aprendre el català oral, en bona part, independentment del seu coneixement de castellà, mentre que l'alumnat que té una llengua pròpia diferent del català i del castellà tracta inicialment aquestes dues llengües de manera semblant donada la gran proximitat lingüística entre elles i, per això, al començament de la seva estada a Catalunya hi ha una correlació significativa. No obstant, no totes les dades són coincidents i caldrà fer més estudis ampliant les mostres des del punt de vista de la llengua inicial de l'alumnat d'origen estranger i el seu temps d'estada a Catalunya.

Podem apropar-nos indirectament a suportar les nostres afirmacions mitjançant l'anàlisi de l'alumnat que s'ha incorporat tardanament al sistema educatiu de Catalunya després de tercer de primària i ha tingut una escolarització regular al seu país d'origen. El nombre de subjectes són 177, dels quals 38 porten menys d'un any a Catalunya i 98 d'ells són llatinoamericans. D'acord amb la nostra reflexió, l'alumnat d'origen estranger que porta poc temps al sistema educatiu de Catalunya i que no té possibilitats de transferir les habilitats desenvolupades des de la seva llengua a la llengua de l'escola mostrarà uns elevats nivells de correlació entre el coneixement escrit de castellà i català

i, a més a més, probablement també existeixin aquestes correlacions a nivell oral, mentre que els nivells de correlació en llengua oral de l'alumnat llatinoamericà seran inexistent i els de llengua escrita seran més baixos que els de la resta de l'alumnat d'origen estranger ja que els seus nivells de llengua oral catalana seran també molt baixos i, per tant, tindrà dificultats per transferir les habilitats desenvolupades des del castellà al català.

La taula CLVIII mostra els índex de correlació (R-quadrat de Pearson) per cadascuna de les subproves en l'alumnat llatinoamericà i l'alumnat d'origen estranger amb una llengua pròpia diferent del català i del castellà.

TAULA CLVIII

Correlació lineal entre les diferents subproves de català i castellà. Alumnat d'origen estranger amb una llengua diferent del català i el castellà i alumnat llatinoamericà amb una escolarització prèvia regular. Temps d'estada entre 8 mesos i tres anys. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	Alumnat llatinoamericà	Resta de l'alumnat d'origen estranger
CL	0'195	0'576
MORF	0'128	0'560
CO	0'119	0'135
EE	0'300	0'382
ORT	0'344	0'600
PG1	0'500	0'724
LEC	0'234	0'731
FON	0'230	0'363
EO	0'168	0'274
PG2	0'195	0'603

Les dades mostren que la interdependència entre el coneixement escrit de castellà i català a les diferents subproves escrites és bastant més alta entre l'alumnat d'origen estranger que no té el castellà ni el català com a llengües pròpies, en comparació a l'alumnat llatinoamericà. I, a la vegada, també veiem que no hi ha interdependència lingüística referida a la llengua oral en el cas de l'alumnat llatinoamericà i, en canvi, sí

que existeix (tot i que en menor grau que en el cas de la llengua escrita) entre la resta de l'alumnat d'origen estranger.

Finalment, si analitzem els nivells de correlació de l'alumnat romanès que acaba d'arribar o que porta d'un a tres anys a Catalunya trobem que no hi ha significació a les proves orals, ni tampoc existeix en les subproves de comprensió oral ($F=3'679$; $p=0'069$) i expressió oral ($F=2'042$; $p=0'168$). En aquest cas, gairebé el 50% de l'alumnat viu en contextos sociolingüístics exclusivament catalans i únicament un 15% ho fa en contextos sociolingüístics castellans. Donat que la seva llengua és molt propera a la llengua catalana transfereixen ràpidament habilitats cognitiu/acadèmiques vers la llengua de l'escola, però com que no aprenen castellà o tenen un coneixement petit d'aquesta llengua, els nivells d'interdependència entre català i castellà són baixos o inexistents.

La taula CLIX mostra les dades obtingudes per l'alumnat romanès que porta menys temps a Catalunya i la mitjana del total de l'alumnat estranger en les mateixes condicions.

TAULA CLIX

Mitjanes de coneixement de català i castellà escrit i d'expressió oral en català i castellà de l'alumnat romanès i del total d'alumnat d'origen estranger que porta entre 8 mesos i 3 anys a Catalunya. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	PG1CAST		PG1CAT		EOCAST		EOCAT	
	X	σ	X	σ	X	σ	X	σ
Alumnat romanès	34,79	14,52	43,49	11,22	50,19	22,68	65,39	13,23
Total de l'alumnat	39,65	19,42	39,07	16,39	58,78	24,65	64,69	16,82

L'alumnat romanès de la nostra recerca amb menys temps a Catalunya té un coneixement de llengua oral catalana una mica superior al del conjunt de l'alumnat d'origen estranger en la mateixa situació i bastant més baix en coneixement de castellà oral. En aquest cas, el coneixement de llengua oral catalana fa possible la transferència d'habilitats des de la seva llengua a la llengua de l'escola i, per tant, els seus resultats en coneixement de català escrit són més alts que la mitjana de Catalunya, però, en la

mesura que el seu coneixement de castellà oral és bastant més baix que la mitjana no hi ha possibilitats o estan més limitades per transferir les habilitats desenvolupades des del català vers el castellà. Si observem les dades de l'alumnat romanès que viu en contextos catalans això és fa més patent (PG1CAT=45'52; EOCAT=69'60; PG1CAST=33'06; EOCAST=36'55).

L'anàlisi dels resultats de les mateixes variables de l'alumnat llatinoamericà que viu en contextos sociolingüístics exclusivament catalans i que porta menys anys a Catalunya i entre la mitjana del total de l'alumnat llatinoamericà que porta menys a Catalunya abunda en aquestes idees. La taula CLX mostra els resultats.

TAULA CLX

Mitjanes de coneixement de català i castellà escrit i d'expressió oral en català i castellà de l'alumnat llatinoamericà que viu en contextos catalans i del total d'alumnat llatinoamericà que porta entre 8 mesos i 3 anys a Catalunya. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	PG1CAST		PG1CAT		EOCAST		EOCAT	
	X	σ	X	σ	X	σ	X	σ
Alumnat llatinoamericà en contextos catalans	52,02	15,11	48,66	11,35	84,47	8,80	76,52	13,54
Total de l'alumnat llatinoamericà	49,72	14,34	41,37	13,74	75,82	15,20	63,42	15,78

Aquest alumnat ha tingut una escolarització prèvia regular en castellà. No obstant, els seus resultats són diferents en funció del context sociolingüístic on viuen. En concret, l'alumnat que viu en contextos catalans i que té un bon nivell de llengua oral en català transfereix les habilitats cognitiu/acadèmiques desenvolupades des del castellà i obté millors resultats, fins i tot que l'alumnat romanès, i, a la vegada, allò redunda també en millor coneixement de castellà. La resta de l'alumnat llatinoamericà també participa d'aquest procés, però en menor mesura ja que el seu coneixement oral de català és bastant més baix. De fet, al ser més baix que el de l'alumnat romanès que viu en contextos catalans obté pitjors resultats en català escrit que aquest últim.

La taula CLXI presenta els índex de correlació (R-quadrat de Pearson) pel coneixement escrit de català i castellà de l'alumnat romanès i llatinoamericà que viu en contextos catalans i que porta menys de 3 anys a Catalunya i la resta d'alumnat llatinoamericà i romanès amb el mateix temps de residència.

TAULA CLXI

Índex de correlació de coneixement de català i castellà escrit de l'alumnat llatinoamericà i romanès que viu amb contextos catalans amb menys de tres anys a Catalunya i del total de l'alumnat romanès i llatinoamericà amb menys de tres anys a Catalunya. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	Alumnat llatinoamericà que viu en contextos catalans	Total de l'alumnat llatinoamericà	Alumnat romanès que viu en contextos catalans	Total de l'alumnat romanès
R-quadrat per PG1	0'725	0'459	0'127*	0'326

*No és significatiu (F=1'159; p=0'313).

És a dir, en el cas de l'alumnat llatinoamericà, la interdependència en coneixement escrit de català i castellà augmenta notablement en els contextos catalans, mentre que, per l'alumnat romanès, desapareix. Aquest fet és el resultat dels comentaris anteriors. En els dos casos, el coneixement de català escrit és interdependent amb el coneixement escrit en la seva llengua, però en el cas de l'alumnat llatinoamericà la seva llengua és el castellà i, per això, hi ha elevats graus d'interdependència, mentre que, en el cas de l'alumnat romanès, perquè es donin aquests nivells d'interdependència cal tenir oportunitats d'aprendre castellà, cosa que, com hem vist, en el cas de l'alumnat romanès que viu en contextos catalans són limitades i, per tant, aquest alumnat desenvolupa bons coneixements de català gràcies a la transferència d'habilitats cognitiu/acadèmiques des de la seva llengua, però baixos de castellà perquè no hi ha ni espai, ni lloc, per aprendre-ho. Certament, no podem demostrar empíricament l'existència d'una important interdependència entre el coneixement escrit de romanès i de català d'aquest alumnat, però estem bastant segurs que és així.

En definitiva, les nostres dades recolzen, primer, l'existència de relacions d'interdependència lingüística entre català i castellà de l'alumnat estranger a l'àmbit de les habilitats lingüístiques cognitiu/acadèmiques, mentre que aquestes relacions si bé

també existeixen en la llengua oral, estan molt limitades. De fet, aquesta interdependència únicament apareix en els primers anys d'estada a Catalunya entre l'alumnat d'origen estranger que té com a llengua pròpia una llengua diferent del català i del castellà. Segon, les dades obtingudes apunten a l'existència d'un nivell llindar de coneixement oral de la llengua de l'escola que permet transferir les habilitats cognitiu/acadèmiques desenvolupades des de la pròpia llengua. De fet, com hem vist, l'alumnat amb una llengua propera lingüísticament al català que viu en contextos catalans transfereix ràpidament les habilitats prèviament adquirides, en canvi, la resta de l'alumnat ha de desenvolupar aquestes habilitats lingüístiques principalment des del context escolar la qual cosa, com hem vist, porta bastant de temps, amb les conseqüències dramàtiques associades pel seu desenvolupament lingüístic.

5. CONCLUSIONS

La recerca que hem realitzat porta a una conclusió que diferencia a Catalunya de la resta dels països d'acollida. En general, tots els treballs empírics que s'han realitzat sobre l'escolarització de la infància i l'adolescència estrangera, així com les teoritzacions consegüents, s'han fet en països en els que la llengua de les relacions socials i la llengua de l'escola coincideixen. Fins i tot, en països com el Quebec, on no és necessàriament així, si bé sí que ho és en un grau bastant important, l'alumnat d'origen estranger no s'incorpora a l'escola fins que no "domina" el francès (McAndrew, 2001) i pot estar en una "aula tancada" fins a tres anys abans d'incorporar-se a l'aula ordinària. A Catalunya, la situació és diferent. A la nostra recerca, el 63'3% de l'alumnat d'origen estranger viu en contextos socials on predomina el castellà i únicament un 28'9% ho fa en contextos en els quals s'estableix una estreta relació entre la llengua d'ús social i la llengua de l'escola. Aquest fet té importants conseqüències pel desenvolupament lingüístic de l'alumnat d'origen estranger de Catalunya.

En primer lloc, aquest alumnat ha de desenvolupar les habilitats lingüístiques conversacional en català des de l'escola, la qual cosa limita en el temps el desenvolupament de les habilitats lingüístiques cognitiu/acadèmiques de manera que la seva adquisició es fa molt més llarga que el que indiquen altres estudis internacionals. Però, aquest fet té una altra implicació molt important: impedeix que l'alumnat amb una

llengua diferent del català i del castellà (excepte el de llengua romànica) pugui transferir habilitats cognitiu/acadèmiques des de la seva llengua a la llengua de l'escola. Per això, els resultats de l'alumnat d'origen estranger d'incorporació tardana són pitjors que els de l'alumnat que s'escolaritza a Catalunya al llarg de l'educació infantil. Aquest fet contradiu tots els treballs realitzats a nivell internacional i creiem que és perquè l'alumnat d'origen estranger de Catalunya no té oportunitats socials pel desenvolupament de la llengua oral del català i, per tant, triga molt més de temps en poder utilitzar “allò que lingüísticament ja sap” per aprendre la llengua de l'escola.

En segon lloc, la situació de Catalunya i les dades obtingudes a la present recerca modifiquen en part algunes de les idees subjacents als models teòrics que s'utilitzen per explicar el desenvolupament lingüístic de l'alumnat que participa en programes d'educació bilingüe. En concret, el nostre treball s'ha centrat, en alguns casos de manera directa i en altres de manera més indirecta, en establir les relacions d'interdependència lingüística entre el coneixement de castellà i català de l'alumnat d'origen estranger, així com de l'existència o no de transferència d'habilitats lingüístiques adquirides des de la pròpia llengua al català. Les dades i la discussió al seu voltant donen suport a la idea de que la interdependència lingüística es manifesta principalment a l'àmbit de les habilitats lingüístiques cognitiu/acadèmiques i que, a diferència dels plantejaments innatistes, aquestes es desenvolupen en estret contacte amb la participació de l'alumnat en les activitats d'ensenyament i aprenentatge. Igualment, les dades mostren la manca de relacions d'interdependència lingüística a la llengua oral a mesura que avança el seu coneixement. Aquest fet posa de manifest que l'adquisició de les habilitats orals conversacionals, narratives, etc. no es correspon amb el concepte d'interllengua (Selinker, 1972) i amb la idea de Cummins (1979) de l'existència d'una competència subjacent comuna a les llengües que utilitzen les persones multilingües, sinó que, probablement, altres models psicolingüístics que accentuen les dificultats que posa la pròpia llengua per adquirir una nova llengua siguin més encertats (Lucy, 1996), de manera que la competència subjacent quedaria limitada a habilitats fonamentalment cognitives i acadèmiques.

En tercer lloc, les dades obtingudes recolzen la idea de que la transferència d'habilitats cognitiu/acadèmiques d'una a altra llengua no és directa ni immediata. Al contrari, les

dades recollides manifesten que cal un nivell de domini oral de la llengua (objecte de la transferència) per poder transferir habilitats prèviament desenvolupades des d'una altra llengua (Vila, Oller, Perera, Serra y Siqués, 2007). Per això, l'alumnat d'origen estranger, excepte el romanès i, probablement, altres alumnes amb altres llengües romàniques, que té com a pròpia una llengua diferent del català i del castellà i que ha tingut una escolarització prèvia regular triga molt de temps en desenvolupar habilitats lingüístiques escolars adequades en català i castellà. I, de la mateixa manera, l'alumnat romanès capaç de transferir en poc temps habilitats cognitiu/acadèmiques des del romanès al català gràcies a tenir un bon domini oral d'aquesta, és incapaç de fer-ho vers el castellà donat el pobre domini oral d'aquesta llengua.

En quart lloc, l'alumnat llatinoamericà es comporta de forma molt semblant a l'alumnat d'origen nacional castellanoparlant. Els seus resultats a les proves i les dades al voltant de la interdependència lingüística entre català i castellà així ho manifesten.

En cinquè lloc, la diversitat de l'alumnat d'origen estranger és molt més gran que la diversitat entre l'alumnat d'origen nacional. Per això, és impossible extraure conclusions generals per a tothom. En aquest sentit, els treballs que comparen els resultats de l'alumnat d'origen estranger amb l'alumnat d'origen nacional o que generalitzen per a tot l'alumnat estranger dades relatives a la relació entre temps d'estada i el coneixement lingüístic o l'escolarització prèvia i els resultats escolars tenen, des del nostre punt de vista, poc sentit. La nostra recerca evidencia que sota el mateix epígraf "infància estrangera" hi ha situacions enormement diverses que es reflecteixen en els seus resultats lingüístics.

En sisè lloc, cal desenvolupar noves recerques especialment amb alumnat amb llengües molt distants lingüísticament del català i del castellà, que tinguin característiques individuals respecte el temps d'estada a Catalunya i els seus contextos d'escolarització diferents. Mitjançant aquestes dades es podran mantenir o refutar les hipòtesis que hem formulat sobre la importància del coneixement de la llengua oral per a garantir la transferència d'habilitats cognitiu/acadèmiques entre les llengües d'una persona multilingüe o des de la pròpia llengua a noves llengües en procés d'adquisició.

Per finalitzar, apuntar que els resultats de l'escolarització de la infància i l'adolescència estrangera no es poden descriure únicament mitjançant els aspectes lingüístics. Al llarg de la recerca hem posat de manifest com existeixen altres variables com, per exemple, la seva concentració escolar que tenen també una influència important en la descripció dels seus resultats. Per això, l'explicació dels resultats de l'alumnat d'origen estranger feta exclusivament a través dels aspectes lingüístics limita la comprensió d'un fenomen que té moltes puntes i matisos, molts d'ells amb molt poca relació amb el llenguatge. La nostra recerca és, en aquest sentit, una contribució des del llenguatge a la possibilitat futura de comprendre millor tots els processos i les variables implicades en l'escolarització de la infància i l'adolescència estrangera.

BIBLIOGRAFIA

Ajuntament de Barcelona (2007). *Anuari estadístic de la ciutat de Barcelona 2007*. Departament d'Estadística. [en línia] <http://www.bcn.cat/estadistica/castella/pub/index1.htm> (Consulta: 4 de març de 2008).

Aparicio, R. i Veredas, S. (2003). *Red de menores extranjeros escolarizados en Andalucía*. Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones. Madrid.

Areny, M. i Vial, S. (2005). “*Estudi del nivell de coneixement del català i del castellà de l'alumnat immigrat en acabar el Cicle Inicial d'Educació Primària*”. Comunicació al Tercer Simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants. Vic, setembre.

Arnau, J., Comet, C., Serra, J. M. i Vila, I. (1992). *La educación bilingüe*. Barcelona: ICE-Horsori.

Arnau, J., Bel, A., Serra, J. M. i Vila, I. (1996). A comparative study of the knowledge of Catalan and Spanish among 8th-grade schoolchildren in Catalonia. A C. Laurén (ed.), *Evaluating European Immersion Programmes. From Catalonia to Finland* (pp. 107-127). Vaasa: University of Vaasa.

Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Bancaja (2005). Migraciones, capital humano y características de los municipios. *Capital Humano*, 59.
- Bel, A. (1991). *Deu anys de normalització lingüística a l'ensenyament 1978-1988*. Barcelona: Departament d' Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Bel, A., Serra, J. M. i Vila, I. (1992). *El coneixement de llengua catalanaa 6è, 7è i 8è d'EGB*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- Bel, A., Serra, J. M. i Vila, I. (1993). Estudio comparativo del conocimiento de catalán y castellano al final del ciclo superior de EGB. A M. Siguan (coord.), *Enseñanza en dos lenguas* (pp. 97-110). Barcelona: ICE-Horsori.
- Bel, A., Serra, J. M. i Vila, I. (1994). Estudio comparativo del conocimiento del catalán en sexto, séptimo y octavo de EGB en 1990. A M. Siguan (coord.), *Las lenguas en la escuela*, (pp. 229-252). Barcelona: ICE-Horsori.
- Beretier, C. i Scardamalia, M. (1982). From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process. A R. Glaser (ed.), *Advances in instructional Psychology*. Vol. 2. (pp. 1-64). Hillsdale: Erlbaum.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control Volume 1: Theoretical studies towards a sociology of language*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control Volume 4: The Structuring of Pedagogic Discourse*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bialystok, E. (1991). Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. A E. Bialystok (ed.), *Language Processing in Bilingual Children* (pp. 113-140). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2007). Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research. *Language Learning*, 57(1), 45-77.

- Boix, E. i Vila, F. X. (1998). *Sociolingüística de la llengua catalana*. Barcelona: Ariel.
- Boixaderas, R., Canal, I. i Fernández, E. (1991). “Avaluació dels nivells de llengua catalana, castellana i matemàtiques en alumnes que han seguit el programa d’immersió lingüística i en alumnes que no l’han seguit. Resultat de proves aplicades a divuit escoles de Badalona a l’inici de 3r d’EGB”. Comunicació al Segon Simposi sobre l’Ensenyament del Català a No-Catalanoparlants. Vic (Barcelona), setembre.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Madrid: Miño y Dávila.
- Bruner, J. S. (1975). Language as an instrument of thought. A. A. Davies (ed.), *Problems of Language and Learning* (pp. 50-72). London: Heinemann.
- Bruner, J. S. (1983). *Child’s Talk*. New York: Norton. [Trad. cat.: Bruner, J.S (1985). *La parla dels infants*. Vic: EUMO].
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Canale, M. (1983). On some dimensions of language proficiency. A. J. Oller (ed.), *Issues in Language Testing Research* (pp. 333-342). Rowley: Newbury House.
- Canale, M. i Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Candelier, M. (ed.) (2003). *L’éveil aux langues à l’école primaire*. Bruselas: Boeck & Larcier, S.A.
- Carbonell, F. (2004). *Educar en temps d’incertesa*. Palma de Mallorca: Leonard Muntaner.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura*. Vol. 1. *La sociedad red*. Madrid: Alianza.

- Cenoz, J. i Genesee, F. (eds.) (1998). *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chomsky, N. (1959). Review of B. F. Skinner: *Verbal Behavior*. *Language*, 35, 26-57.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Coelho, E. (2004). *Adding English: A Guide to Teaching in Multilingual Classrooms*. Toronto: Pippin Publishing.
- Cole, M. i Bruner, J. S. (1971). Cultural differences and inferences about psychological process. *American Psychologist*, 26(10), 867-876.
- Cole, M. i Ciborowski, T. (1971). Cultural differences in learning conceptual rules. *International Journal of Psychology*, 6, 25-37.
- Cole, M., Gay, J. i Glick, J. (1968). A cross-cultural investigation of information processing. *International Journal of Psychology*, 3, 93-102.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.
- Collier, V. P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.
- Consell d'Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. cast.: Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte].
- Cook, V. (2002). *Portraits of the L2 user*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Cot, C. (2002). *Famílies marroquines i educació dels seus fills al Baix Empordà*. Girona: Ajuntament de la Bisbal d'Empordà.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.
- Cummins, J. (1979a). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (1979b). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 198-205.
- Cummins, J. (1980). Psychological assessment of immigrant children: Logic or intuition?. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1, 97-111.
- Cummins, J. (1981a). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. *AA.VV., Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp.3-49). Los Angeles: Califòrnia State University.
- Cummins, J. (1981b) Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 1, 132-149.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 15, 18-36.

- Cummins, J. (1991). Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children. A E. Bialystok (ed.), *Language Processing in Bilingual Children* (pp. 70-89). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities. Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: Califòrnia Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- Cummins, J. (2005). "Teaching for Cross-Language Transfer in Dual language Education: Possibilities and Pitfalls". Comunicació al TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching in the EFL Setting. Istanbul, setembre. [disponible en línia] http://www.achievementseminars.com/seminar_series_2005_2006/readings/tesol.turkey.pdf
- Cummins, J. i Swain, M. (1983). Analysis-by-rhetoric: Reading the text or the reader's own projections? A reply to Edelsky et al. *Applied Linguistics*, 4(1), 23-41.
- Cummins, J., Swain, M., Nakajima, K., Handscombe, J., Green, D. i Tran, C. (1984). Linguistic interdependence among Japanese and Vietnamese immigrant students. A C. Rivera (ed.), *Communicate Competence Approaches to Language Proficiency Assessment: Research and Application* (pp.60-81). Clevedon: Multilingual Matters.
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Departament d'Educació (2004). *Pla per a la llengua i la cohesió social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Educació (2005). *L'aula d'acollida*. Caixa d'Eines, 4, 3-5.
- Departament d'Educació (2007). *L'alumnat estranger no universitari a Catalunya (curs 2006-2007)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

- Díaz-Aguado, M.J., Baraja, A. i Royo, PP. (1996). Estudio sobre la integración escolar de los alumnos extranjeros y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. A M.J. Díaz-Aguado (ed.), *Escuela y tolerancia* (pp. 101-154). Madrid: Pirámide.
- Donaldson, M. (1978). *Children's Minds*. Glasgow: Collins. [Trad. Cast.: Donaldson, M. (1997). *La mente de los niños*. Madrid: Morata]
- Edelsky, C. (1990). *With Literacy and Justice for All: Rethinking the Social in Language and Education*. Londres: The Falmer Press.
- Edelsky, C., Hudelson, S., Flores, B., Barkin, F., Altweger, B. i Jilbert, K. (1983). Semilingualism and language deficit. *Applied Linguistics*, 4(1), 1-22.
- Ellis, R. (1998). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- EUROSTAT (2006). *Statistics in focus: Population and social conditions*. [en línia] <http://ep.eurostat.ec.europa.eu/portal/> (Consulta: juny de 2006)
- European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (2005). *Racisme et Xénophobie dans les États membres de l'UE. Tendances, évolutions et bonnes pratiques. Rapport annuel 2005, partie 2*. [en línia] <http://eumc.eu.it> (Consulta: 10 de febrer de 2006)
- Ferrer, F., Ferrer, G. i Castel, J. L. (2006). *Les desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Feu, J. i Besalú, X. (2006). *Pobresa, marginació i exclusió social a la Costa Brava: el cas de Palafrugell i Mont-Ras*. Palafrugell: Càritas Parroquial de Palafrugell.

- Fresquet, M. (2007). Procés d'adquisició de la llengua catalana per part de la infància estrangera escolaritzada a l'educació infantil en una escola ubicada a les comarques gironines. Treball de recerca per a l'obtenció del Diploma d'Estudis Avançats (DEA). Departament de Psicologia. Universitat de Girona.
- Fullana, J., Besalú, X. i Vilà, M. (2003). Alumnes d'origen africà a l'escola. Girona: CCG Edicions.
- Fillmore, C. J. (1968). The case for case. A E. Bach i R. T. Harms (eds.), *Universals in Linguistic Theory*. Nova York: Holt, Rinehart & Winston.
- Fodor, J. A. (1983). *The Modularity of Mind*. Cambridge: MIT Press.
- Francis, N. (1999). Bilingualism, writing and metalinguistic awareness: oral-literate interactions between first and second languages. *Applied Psycholinguistics: psychological studies of language processes*, 20, 533-561.
- Francis, N. (2000). The shared conceptual system and language processing in bilingual children: findings from literacy assessment in Spanish and Nahuatl. *Applied Linguistics*, 21(2), 170-204.
- Francis, N. (2004). The components of bilingual proficiency. *International Journal of Bilingualism*, 8(2), 167-189.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Fishman, J. (1976). Bilingual Education: What and Why? A J. Alatis i K. Twaddell (eds.), *English as a second language in bilingual education* (pp. 263-271). Washington: TESOL.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning*, 35(4), 519-540.

- Gardner, R. C i Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House.
- Gass, S. i Selinker, L. (eds.) (1992). *Language transfer in language learning revised edition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Genesee, F. (1979). Acquisition of reading skills in immersion programs. *Foreign Language Annals*, 12, 71-77.
- Genesee, F. (1984). On Cummins' Theoretical Framework. A C. Rivera (ed.), *Language proficiency and academic achievement* (pp. 20-27). Clevedon: Multilingual Matters.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge: Newbury House.
- Genesee, F.; Lambert, W.E. i Holobow, N. (1986). La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 27-36.
- Guash, O.; Clariana, M.; Luna, X., Milian, M. i Ribas, T. (1992). L'aprenentatge de l'escriptura i els programes d'immersió: anàlisi de textos de nens de 4rt d'EGB. A AA.VV., *Ponències, comunicacions i Conclusiones del segon simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants* (pp. 183-192). Vic: EUMO.
- Gumperz, J. i Hymes, D. H. (eds.) (1972). *Directions in sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Nova York: Basil Blackwell.
- Hakuta, K. i Díaz, R. M. (1985). The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability: A critical discussion and some new longitudinal data. A K. E. Nelson (ed.), *Children's Language*. Vol. V (pp. 319-344). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hakuta, K., Butler, Y. G., i Witt, D. (2000). *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* Santa Barbara: University of Califòrnia Linguistic Minority Research Institute.
- Herdina, P. i Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Huguet, A. i Navarro, J. L. (2005). *Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración*. A D. Lasagabaster i J. M. Sierra (eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías* (pp. 53-74). Barcelona: Horsori.
- Hymes, D. H. (1971). *Competence and performance in linguistic theory*. A R. Huxley i E. Ingram (eds.), *Language Acquisition: Models and Methods* (pp. 3-28). Londres: Academic Press.
- IDESCAT (2007). *Dades demogràfiques i de qualitat de vida*. [en línia]
<http://www.idescat.net/dequavi/Dequavi?TC=444&V0=1&V1=8> (Consulta: febrer de 2008)
- INE (2007). *INEbase. Estudios de demografía y población: Migraciones*. [en línia]
<http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?path=/t20/e245/p04/a2007/10/&file=000ct009.px&type=pcaxis&L=0> (Consulta: febrer de 2008)
- INECSE (2005). *Evaluación de la Educación Primaria 2003*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- International Centre for Migration Policy Development (2003). *Migrants, Minority and Employment: Exclusion, Discrimination and Anti-Discrimination in 15 Members States of The European Union*. Brussels: European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia.

- John-Steiner, V. (1985). The road to competence in an alien land: A Vygotskian perspective on bilingualism. A J. V. Wertsch (ed.), *Culture, communication and cognition* (pp. 348-371). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kellerman, E. (2000). Lo que la fruta puede decirnos acerca de la transferencia léxico-semántica: una dimensión no estructural de las percepciones que tiene el aprendiz sobre las relaciones lingüísticas. A C. Muñoz (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula* (pp. 21-37). Barcelona: Ariel.
- Kellerman, E. i Sharwood Smith, M. (eds.) (1986). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon.
- Klesmer, H. (1994). Assessment and teacher perceptions of ESL students achievement. *English Quarterly*, 26(3), 8-11.
- Koda, K. (2007). Reading and Language Learning: Crosslinguistic Constraints on Second Language reading Development. *Language Learning*, 57(1), 1-44.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lambert, W. E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. A F. Aboud i R. D. Meade (eds.), *Culture Factors in Learning*. Bellingham: Western Washington State College.
- Lambert, W. E. (1981). Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe: programa de cambio de lengua hogar-escuela. *Revista de Educación*, 268, 167-177.

- Lambert, W. E. i Tucker, G. R. (1972). *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Larsen-Freeman, D. i Long, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Lindholm-Leary, K.J. (2001). *Dual Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lucy, J. (1996). The scope of linguistic relativity: An analysis and review of empirical research. A J. J. Gumperz i S. C. Levinson (eds.), *Rethinking linguistic relativity* (pp. 37-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- MacSwan, J. (2000). The Threshold Hypothesis, Semilingualism, and Other Contributions to a Deficit View of Linguistic Minorities. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22(1), 3-45.
- MacSwan, J. i Rolstad, K. (2005). Modularity and the Facilitation Effect: Psychological Mechanisms of Transfer in Bilingual Students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27(2), 224-243.
- Majid, A., Bowerman, M., Kita, S., Haun, D. B. i Levinson, S. C. (2004). Can language restructure cognition? The case for space. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(3), 108-114.
- Martin-Jones, M. i Romaine, S. (1986). Semilingualism: A half-baked theory of communicative competence. *Applied Linguistics*, 7, 26-38.
- Maruny, L. i Molina, M. (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori*. Memòria de recerca. Vol. I i II. Document no publicat. La Bisbal d'Empordà.
- McAndrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

- McLaughlin, B. (1985). *Second language Acquisition in Childhood: Vol. 2, School-Age Children*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Milian, M. (2007). Preguntes obertes a la noció de competència. A O. Guash i L. Nussbaum (eds.), *Aproximacions a la competència multilingüe* (pp. 11-24). Barcelona: Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de les Ciències Socials.
- MEC (2007). *PIRLS 2006. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la IEA. Informe español*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones del MEC.
- Mondada, L. i Pekarek, S. (2005). *Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom*. *Canadian Modern Language Review*, 61(4), 461-490.
- Montes, R. (2002). *La inclusión de las minorías étnicas en la Región de Murcia*. A AA.VV., *II Jornadas Interculturalidad en la Región de Murcia* (pp. 15-27). Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Moreno, I. i Garcia, E. (2006). *Immigració i estat de benestar: els serveis educatius a Catalunya*. *Nota d'economia*, 85, 117-128.
- Munoz, C. (2001). *Factores escolares e individuales en el aprendizaje formal de un idioma extranjero*. A S. Pastor i V. Salazar (eds.), *Tendencias y lineas de investigación en adquisición de segundas lenguas* (pp.1-50). Alicante: Quinta impresión.
- Muñoz, C (2003). *Variation in oral skills development and age of onset*. A M:P: García Mayo i M.L: García Lecumberri (eds.), *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language: Theoretical Issues and Fieldwork* (pp.161-181). Clevedon: *Multilingual Matters*.

- Navarro, J. L. (2003). *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón*. Tesis Doctoral. Universitat de Lleida.
- Niemeier, S. i Dirven, R. (eds.) (2000). *Evidence for linguistic relativity*. Amsterdam: John Benjamins.
- Nussbaum, L. i Unamuno, V. (2006). Les competències comunicatives multilingües. A L. Nussbaum i V. Unamuno (eds.), *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant* (pp. 41-62). Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Nussbaum, L., Escobar, C., Unamuno, V. (2006). Una lingüística interactivista de la ensenyanza y el aprendizaje de lenguas. A A. Camps (coord.), *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 183-204). Barcelona: Graó.
- OCDE (2006). *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OCDE.
- Oficina Económica del Presidente (2006). *Inmigración y economía española: 1996-2006*. Madrid, 15 de novembre de 2006. [en línia] <http://www.la-moncloa.es/NR/rdonlyres/0A0CB2F0-97AB-4F7D-8915-136A678022AE/78629/Resumen.pdf> (Consulta: febrer de 2007)
- Oller, J. W. (1979). *Language Tests at School: A Pragmatic Approach*. Londres: Longman.
- Oller, J. W. i Perkins, K. (1978). Language proficiency as a source of variance in self-reported affective variables. A J. W. Oller Jr. I K. Perkins (eds.), *Language in Education: Testing the Tests* (pp. 103-125). Rowley: Newbury House.
- Olson, D. R. (1977). From utterance to text: The bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, 47, 257-281.

- Pearl, E. i Lambert, W. E. (1962). The relations of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76, 1-23.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct: how the mind creates languages*. Nova York: William Morrow.
- Perfetti, A. (2003). The universal grammar of reading. *Scientific Studies of Reading*, 7, 3-24.
- Ramírez, J. D. (1992). Executive summary. *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62.
- Ribas, D. (1993). *Immersió al català*. Tesi doctoral no publicada. Departament de Psicologia Bàsica. Universitat de Barcelona.
- Rivera, C. (ed.) (1984). *Language proficiency and academic achievement*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ricciardelli, L. A. (1992). Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory. *Journal of Psycholinguistic Research*, 21, 301-316.
- Rosenthal, R. i Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectations and Pupils' Intellectual Development*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Ruiz-Bikandi, U. (2000). La adquisición de la segunda lengua. A U. Ruiz-Bikandi (ed.), *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria* (pp. 67-100). Madrid: Síntesis.
- Sapir, E. (1921). *Language*. Nova York: Harcourt Brace & Co.
- Scribner, S. i Cole, M. (1981). *Psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.

- Selinker, L. (1972). Interlangue. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Serra, J. M. i Vila, I. (2005). Lenguas, escuela e inmigración en Catalunya. A D. Lasagabaster i J. M. Sierra (eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías* (pp. 75-89). Barcelona: Horsori.
- Serra, J. M. (1996). "Immersion lingüística i rendiment acadèmic en alumnes extracomunitaris". Comunicació al III Congrés Internacional sobre programes d'immersió. Barcelona, 25-28 de setembre.
- Serra, J. M. (1997). *Immersion lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona: Horsori.
- Shohamy, E. (1999). "Unity and Diversity in Language Policy". Comunicació presentada a l'AILA Conference. Tokio, agost.
- Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Siguan, M. i Mackey, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- Siqués, C. i Vila, I. (2007). Linguistic plurality and the learning of the school language. A P. Cuvelier, T. du Plessis, M. Meewis i L. Teck (eds.), *Multilingualism and exclusion: policy, practice and prospects*. (pp.181-196). Pretoria: van Schaik.
- Skutnabb-Kangas, T. i Toukoma, P. (1976). *Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Sociocultural Situation of the Migrant Family*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.
- Slobin, D. I. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. A C. A. Ferguson i D. I. Slobin (eds.), *Studies of child language development* (pp. 175-208). Nova York: Holt, Rinehart & Winston.

-
- Slobin, D. I. (2003). Language and thought online: Cognitive consequences of linguistic relativity. A D. Gentner i S. Goldin-Meadow (eds.) *Language in Mind: Advances in the Investigation of Language and Thought* (pp. 157-191). Cambridge: MIT Press.
- Snow, C. E. i Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The critical period for language acquisition: evidence from second language learning. *Child Development*, 49, 1114-1128.
- Street, B. V. (1993). *Cross- Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M. (1981). Time and timing in Bilingual Education. *Language Learning*, 31(1), 1-15.
- Swain, M. i Lapkin, S. (1982). *Evaluating Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Swain, M. i Lapkin, S. (1991). Additive bilingualism and French immersion education: The roles of language proficiency and literacy. A A. Reynolds (ed.), *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning: The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert* (pp. 203-216). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Tedesco, J. C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 123, 555-572.
- Tezanos, J. F. (2007). *Condiciones laborales de los trabajadores inmigrantes en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Thomas, W. P. y Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education.

- Tiana, A. (2002). El contexto sociocultural en la evaluación de los centros educativos. A A. Marchesi i E. Martin (Comps.), *La evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica* (pp. 61-76). Madrid: Fundación Santa María.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.
- Troike, R. C. (1984). SCALP: Social and Cultural Aspects of Language Proficiency. A C. Rivera (ed.), *Language proficiency and academic achievement* (pp. 44-54). Clevedon: Multilingual Matters.
- UNESCO (1953). *The Use of Vernacular Languages in Education. Monographs on Fundamental Education*. Paris: UNESCO.
- Verhoeven, L. i Aarts, R. (1998). Attaining functional biliteracy in the Netherlands. A A. Y. Durgunoglu i L. Verhoeven (eds.), *Literacy Development in a Multilingual Context: Cross-cultural Perspectives*, (pp. 111-133). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Vigotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. New York: Wiley. (traducció castellana *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1995)
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vila, F. X. i Galindo, M. (2005). "El sistema de conjunció en català en l'educació primària a Catalunya: impacte sobre els usos". Comunicació a la II Jornada del Grup Català de Sociolingüística. Barcelona, novembre.
- Vila, I. (1987). *Lev Semenovitch Vigotski: La Mediació Semiòtica de la Ment*. Vic: EUMO.
- Vila, I. (1989). *Adquisició i desenvolupament del llenguatge*. Barcelona: Graó.

- Vila, I. (1995). El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya. Barcelona: Horsori.
- Vila, I. (1998). Minorías culturales y escuela. Una aproximación educativa. A C. Mir (ed.), Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia (pp. 139-159). Barcelona: Graó.
- Vila, I. (2002). Reflexiones sobre interculturalidad. *Mugak*, 21, 7-15.
- Vila, I. (2004). Acerca del tratamiento escolar de las minorías lingüísticas y culturales con un especial énfasis en la lengua pròpia. A AA.VV. Actas del I Congreso Nacional sobre Educación Intercultural (pp. 1-23). Almería: Junta de Andalucía.
- Vila, I. (2005). ¿Nivel sociocultural o desconocimiento de la lengua? *Perspectivacep*, 8, 23-54.
- Vila, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 18(2), 127-142.
- Vila, I., Oller, J., Perera, S., Serra, J. M. i Siqués, C. (2007). “Lengua inicial y adquisición del catalán en las aulas de acogida”. Comunicació al V Congreso Internacional de Adquisición del Lenguaje. Oviedo, setembre.
- Vila, I., Oller, J., Serra, J. M. i Monreal, P. (en premsa). Lengua familiar y conocimiento de la lengua escolar en Cataluña al finalizar la educación infantil. *Revista de Educación*, 346.
- Vila, I., Perera, S. i Serra, J. M. (2006). Les aules d’acollida en l’educació primària. Algunes dades del curs 2004-2005. *Caixa d’Eines*, 4, 40-55.
- Vila, I., Perera, S., Serra J. M. i Siqués, C. (2007). L’avaluació de les aules d’acollida a l’Educació Secundària Obligatòria de Catalunya. Curs 2005-2006. Barcelona: Servei d’Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya.

- Vila, I. i Siguan, M. (1998). *Bilingüisme i educació*. Barcelona: Proa.
- Vila, I. i Siqués, C. (2006). Infància estrangera i coneixement de la llengua de l'escola. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 38, 29-37.
- Vila, I., Siqués, C. i Roig, T. (2006). *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Barcelona: Graó.
- Wagner, D. A. (1998). Putting Second Language First: Language and Literacy Learning in Morocco. A Y. Durgunoglu i L. Verhoeven (eds.), *Literacy development in a Multilingual context: cross-cultural perspectives* (pp. 169-183). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. The Hague: Mouton.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. V. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente* (1ª ed., 1ª reimpp.). Barcelona: Paidós.
- Whorf, B. L. (1957). *Language, Thought and Reality*. Cambridge: MIT Press.
- Wiley, T. G. (1996). *Literacy and Language Diversity in the United States*. Washington: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.

ANNEXES

ANNEX 1:

**PROVA DE CONEIXEMENT DE LLENGUA CASTELLANA PER AL CICLE
SUPERIOR DE L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA**

1. Cicle Superior castellà: Instruccions d'aplicació.

PROVA DE LLENGUA CASTELLANA (MAIG -JUNY98)

PROVA COL·LECTIVA

Comprensi3n oral	
Ejercicio 1: Interpretaci3n y identificaci3n de textos.	4
Ejercicio 2: Reconocimiento de textos de tipologia diversa.	4
Ejercicio 3: Modismos, locuciones...	2
Ejercicio 4: Comprensi3n de textos.	15
Morfosintaxis	
Ejercicio 5: Formaci3n de plurales.	4
Ejercicio 6: Flexi3n verbal. Derivaci3n.	10
Ejercicio 7: Sustituci3n de palabras dentro de la frase. Uso de conectores.	5
Ejercicio 8: Identificaci3n dentro de la frase: nombre, adjetivo y verbo.	7
Fon3tica-Ortograf3a	4
Ejercicio 9: Discriminaci3n fon3tica.	7
Ejercicio 10: Dictado.	
Comprensi3n escrita	
Ejercicio 11: Interpretaci3n de ordenes	4
Ejercicio 12: Identificaci3n de la informaci3n b3sica de un texto.	4
Ejercicio 13: Utilizaci3n de estrategias para una buena comprensi3n.	4
Ejercicio 14: Identificaci3n de palabras seg3n su significado.	4
Expresi3n escrita	
Ejercicio 15: Producci3n de un texto.	15

PROVA INDIVIDUAL

Expresi3n oral
Ejercicio 16: Producci3n de un mensaje oral.
Ejercicio 17: Producci3n de frases.
Ejercicio 18: Organizaci3n de la informaci3n.
Fon3tica y Lectura
Ejercicio 19: Reproducci3n de sonidos.
Ejercicio 20: Fon3tica, rapidez, correcci3n y entonaci3n.

NORMES D'APLICACIÓ DE LA PROVA COL·LECTIVA

S'ha de demanar la llista dels alumnes al tutor. S'adjuntarà la llista a les proves.

Abans d'iniciar el procés d'avaluació cal assignar un número a cada alumne segons la llista de la classe.

Les proves es poden omplir amb bolígraf o amb llapis i goma. Només és vàlida una resposta per pregunta. Si es marquen dues respostes, s'anul·larà la pregunta.

La resposta correcta s'ha de marcar amb una creu. Si es vol rectificar, cal fer un cercle sobre la resposta incorrecta i marcar-ne una de nova (l'examinador en posarà un exemple a la pissarra).

Si es dubta, és millor no contestar, ja que els errors es penalitzen.

Si s'han d'aclarir els dubtes a tots els alumnes, s'ha de fer abans de començar l'exercici. Un cop començat l'exercici, els dubtes s'aclariran individualment.

Cal tenir en compte que hi ha exercicis que ocupen més d'un full.

Els alumnes no han de començar l'exercici següent si l'examinador no dona l'ordre de començar-lo.

L'examinador ha de llegir textualment les consignes marcades en lletra cursiva.

Ejercicio 1 INTERPRETACIÓN Y IDENTIFICACIÓN DE TEXTOS

Examinador: *Os leeré unos textos dos veces. Vosotros tenéis que marcar el dibujo que corresponde a cada uno.*

Fijaros en el ejemplo:

Al atardecer cogieron una larga cuerda y ataron el caballo.

Marcaréis con una cruz la letra c. Hay cuatro dibujos, sólo uno corresponde al texto que escucharéis.

Fijaros en los dibujos.

1. Me recosté sobre los almohadones dispuesta a beber mi copa de vino. Él, inclinado hacia delante, quería explicármelo todo.

2. Carmen se detuvo delante de la puerta, dejó en el suelo la cartera que llevaba y con la mano ocupada con el ramo de flores tocó el timbre.

3. El dependiente de la bata a rayas, de espaldas, detrás del mostrador, sostenía un lápiz.

4. Cuando navegaba río arriba en compañía, vio la cabaña en la orilla.

5. *En el escaparate de la lavandería siempre hay abrigos colgados y una planta que ocupa la mitad del cristal.*

Ejercicio 2 RECONOCIMIENTO DE TEXTOS DE TIPOLOGÍA DIVERSA

Examinador. *Os leeré unos textos una sola vez. Tenéis que escribir el número de orden de la lectura del texto donde corresponda cada tipo de texto.*

Fijaros en el ejemplo: Un día un médico fue a visitar a un enfermo de un caserío de las afueras del pueblo. Después de la visita, el médico encargó a la mujer del enfermo que cada dos horas le diese una pastilla.

El texto número 0 corresponde a la casilla del tipo de texto que dice: se narran unos hechos. Tenéis que tener presente que se puede repetir un tipo de texto y que, en cambio, no salen todos los tipos de texto.

Leed atentamente las palabras del cuadro del cuaderno (Pausa breu).

1.

Si se agita un farol de un lado a otro, se observa que la llama también se mueve. Pero la llama se inclina en la dirección del movimiento y no, como se podría esperar, en la dirección contraria. Esto ocurre porque el aire que hay dentro del farol es más fresco y más pesado que el gas recalentado en la llama, y por lo tanto tiene una inercia mayor...

2.

Estaban encantados de volver a ver a sus hijos y aquella alegría duró mientras duraron los diez escudos. Pero, cuando se hubo acabado el dinero, volvieron a caer en la tristeza y decidieron abandonarlos de nuevo y para no equivocarse, llevarlos mucho más lejos que la primera vez.

3.

*Duerme flor de vida
duerme tranquilo
que es del dolor el sueño
tu único asilo*

4.

Soñé en un país muy lejano y desconocido, todo lleno de lagos de aguas azules, de praderas verdes, de pájaros con plumas bellísimas, de animales salvajes y de árboles muy altos y verdes que sonaban al viento.

Tipo de texto	Texto num.
Se dan instrucciones	
Se hace una descripción	
Se narran unos hechos	0
Se dan explicaciones sobre personas, animales, objetos, hechos...	
Unos personajes hablan	
Se expresan sentimientos, emociones...	

Ejercicio 3 MODISMOS...

Examinador: *Marcar con una cruz el dibujo que corresponde a la frase que os leeré dos veces. Fijaros en el ejemplo: Le gusta jugar a la comba. Marcaréis con una cruz el rectángulo c.*

1. *Sofía es muy mañosa.*
2. *Otra vez están a partir peras.*
3. *Con la mudanza tenemos la casa patas arriba.*
4. *Aquí hay gato encerrado.*
5. *Le dijeron que vestía con dejadez.*

Ejercicio 4 COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Examinador: *Escuchad atentamente el texto que os leeré una sola vez, después tendréis que contestar unas preguntas sobre el texto. Para cada pregunta os leeré cuatro respuestas. Por ejemplo:*

(L'examinador escriu a la pissarra la pregunta i el quadre que l'alumne té al quadern).

a	b	c	d
---	---	---	---

*El planeta Tierra tiene un satélite llamado Luna.
La Luna es un satélite de:*

- a) *Mercurio*
- b) *Venus*
- c) *Tierra*
- d) *Marte*

*Pondréis una cruz en el cuadro I-c.
Escuchad atentamente.*

Texto 1

La casa de don Alonso tiene una puerta con un dintel de piedra, una reja

rematada por una cruz. El patio forma como un pequeño claustro: una galería corre en lo alto; una escalera se halla en un ángulo, y seis u ocho columnas, de pulida piedra.

Hay silencio en toda la casa; en el corral de al lado canta con voz metálica un gallo, tal vez se oye de cuando en cuando el ruido de un torno o el chirriar repentino y alborotador del aceite en la sartén.

Don Alonso es manchego, es decir, es un hombre noble, digno y cortés. Es ante todo un hombre sentimental, imaginativo y de un gran corazón. Con él viven una criada vieja que lleva en la casa muchos años, y una linda muchacha, que es hija de la hermana del caballero. Don Alonso madruga mucho; va a dar algunos ratos un paseo por unos terrenos que tiene en las cercanías; a veces, en unión de otros vecinos, sale a correr las liebres con sus galgos y su caballo.

Marcad la respuesta correcta de las preguntas que escucharéis. Os las leeré dos veces.

1. ¿Qué ruido rompe el silencio?
 - a. el rechinar de un caballo
 - b. el canto de una ave de corral
 - c. el paso de un automóvil
 - d. el canto de los aceituneros

2. ¿En dónde está situada la casa de don Alonso?
 - a. Madrid
 - b. La Mancha
 - c. Granada
 - d. Galicia

3. ¿Con quién vive don Alonso?
 - a. con su hermana y su sobrina
 - b. solo, con nadie
 - c. con una mujer mayor y su sobrina
 - d. con su mujer, ya vieja

4. Don Alonso sale a cazar la liebre con
 - a. unos amigos
 - b. un mendigo
 - c. unos vecinos
 - d. unos guardias

Texto 2

Una de las cosas que más impresionaron a Ramón en casa de sus abuelos fue el gran montón de trigo almacenado en el granero. Una montaña de pepitas de oro, de nieve dorada sobre la que se podía esquiar sin enfriarse. ¡Qué divertido subir y bajar por el montón!

Paco le dijo que estaba desparramando el grano y que se la iba a cargar, pero Ramón no hizo caso. Para él no había un goce como aquél. Se acordaba de cuando en la ciudad pasaba ante una obra y se subía en los montones de arena. Entonces, salía el guarda con un garrote y lo amenazaba, que es lo único que hacen los guardas de obra, porque suelen ser unos viejecitos inofensivos. Casi todos con una perra vieja, que les da más compañía que protección.

Al rato, poco quedaba del perfecto montón: el trigo salía ya por la puerta del granero. Paco también se había animado.

En esto, apareció el abuelo, que torció el gesto y puso cara de pocos amigos.

-¿Qué habéis hecho? –gritó más que preguntó.

- Ha sido Ramón.

Marcad la respuesta correcta de las preguntas que escucharéis. Os las leeré dos veces.

1. Ramón disfrutaba en casa del abuelo porque había

- a. montañas de arena*
- b. montones de nieve*
- c. montañas de cereal*
- d. montones de juguetes*

2. Los guardianes de las obras de la ciudad son:

- a. guardias de seguridad*
- b. gente mayor*
- c. perros ofensivos*
- d. albañiles*

3. Había sido desparramado el montón por

- a. Ramón*
- b. una perra*
- c. un vigilante*
- d. Paco y Ramón*

4. Por debajo de la puerta

- a. se veía un perfecto montón de cereal
 b. se veía granos desparramados de arena
 c. se veía granos desparramados de trigo
 d. no se veía nada

texto 1

	a	b	c	d
1				
2				
3				
4				

texto 2

	a	b	c	d
1				
2				
3				
4				

Ejercicio 5 FORMACIÓN DE PLURALES

Examinador: *Haced el ejercicio número cinco y cuando acabéis, esperaos.*

Transforma las frases siguiendo el modelo: El zapato está sucio **Los zapatos** están **sucios**

- Las dos actrices célebres volvieron a la ciudad
La a la ciudad.
- La frente es ancha
..... son
- Aquel balón flotante y voluminoso desapareció.
..... pelota..... y desapareció.
- Aquellas damas arrogantes y distinguidas relan.
..... caballero y reía.
- En el insignificante y tranquilo lago hay un nenúfar
En las y lagunas hay unos

Ejercicio 6 FLEXIÓN VERBAL

Examinador: *Haced el ejercicio número seis y cuando acabéis, esperaos.*

(En relació a l'apartat B, l'examinador posa a la pissarra l'exemple:
 Le _____ (poner vendas) el tobillo. Le **vendaron** el tobillo).

A. Coloca el verbo que hay entre paréntesis en la forma adecuada:

- Juan, te traigo las cortinas para que las _____ (lavar)
 - Yo no _____ (conducir) muy bien, tengo miedo a la carretera.
 - Si viene a por tí, tu no _____ (huir); planta cara.
- B. Cambia la expresión entre paréntesis por una palabra que quiera decir lo mismo utilizando alguna de las palabras.
- En agosto pudimos _____ (gastar mal) mucho dinero en chucherías.
 - Si no consigues _____ (quitar tornillo) la tapa, no lo abrirás.
 - Las orquídeas bien cultivadas pueden _____ (sacar flores) en invernaderos.
 - Cerró la ventanilla no quería _____ (deshacerse el peinado)
 - Es preferible _____ (guardar en un almacén) la mercancía en una nave refrigerada.
- C. Completa las frases siguientes utilizando un derivado de la palabra entre paréntesis.
- El _____ (diente) extrajo una muela careada.
 - Trajo del mercado frutas y _____ (huerta)
 - Sirvió a los invitados té y pastas en la nueva _____ (té)
 - El _____ (dibujo) no terminó el trabajo encomendado.
 - La _____ (biblioteca) nos prestó el libro un mes más.
- D. Coloca un adjetivo derivado de la palabra que hay entre paréntesis.
- A veces en casa comemos jamón _____ (Extramadura)
 - La Exposición _____ (Sevilla) fue visitada por mucha gente.
 - En la fiesta comimos castañas _____ (Galicia)

Ejercicio 7 SUSTITUCIÓN DE PALABRAS DENTRO DE LA FRASE

Examinador: *Haced el ejercicio número siete y cuando acabéis, esperaos.*

Marca con una cruz la opción correcta:

1. Gandhi fue un — hombre
 - a. grande
 - b. gran
 - c. grandes
2. Su lancha está pinchada. Papá — presta la suya
 - a. los
 - b. les
 - c. se
3. — ha olvidado el número
 - a. Te
 - b. Me se
 - c. Se me
4. Ella lleva siempre — una foto de su novio
 - a. conmigo
 - b. consigo
 - c. contigo
5. José, — edad nadie conocía, era vecino de Juan.
 - a. cuyo
 - b. del cual
 - c. cuya
6. Si tuviera — medio de comunicárselo, lo intentaría.
 - a. demasiado
 - b. algún
 - c. algo
7. Cada mañana paso un buen rato — el espejo
 - a. para
 - b. con
 - c. ante
8. — que bañar a los niños, es muy tarde,
 - a. Hay
 - b. Había
 - c. Hayan
9. Es una buena chica. Ella nunca — haría
 - a. le
 - b. la
 - c. lo
10. La abuela — tenía mucho amor a todos
 - a. le
 - b. les
 - c. los
11. Eloy ha comprado dos camisas, —
 - a. una a cuadros y otra lisa
 - b. una de blanca y otra de roja
 - c. una blanca y otra de verde
12. Los turistas daneses llegaron —
 - a. en la noche
 - b. por la noche
 - c. a la noche
13. Jaime tiene diez años y Noemí ocho. Jaime es — que Noemí
 - a. grande
 - b. más mayor
 - c. mayor

Ejercicio 8 IDENTIFICACIÓN DENTRO DE LA FRASE DE: NOMBRE, ADJETIVO Y VER

Examinador: *Haced el ejercicio número ocho y cuando acabéis, esperaos.*

Lee este texto

Nosotros tomamos las vacaciones anuales durante la época de más calor, el verano. Los cálidos días estivales invitan más a estar fuera de casa, a hacer vida sana. Nos tumbamos al sol y nos bañamos en el agua.

Ahora escribe tres nombres, tres adjetivos y tres verbos extraídos del texto que acabas de leer.

Nombre	Adjetivo	Verbo

Ejercicio 9 DISCRIMINACIÓN FONÉTICA

(L'examinador dibuixarà un quadre de solucions a la pissarra per ensenyar als alumnes on s'ha de marcar).

Examinador: *Escuchad las palabras que ahora os leeré dos veces.*

1. *Poned una cruz si suenan como cero o como sal*
1. cocer 2. sueco 3. zueco 4. ves

2. 1. *Poned una cruz si suenan como yo o como llave*
1. rayar 2. cuello 3. llena 4. yema

3. 1. *Poned una cruz si suenan como red o como dos*
1. pasad 2. codo 3. día 4. sed

1.

	cero	sal
1		
2		
3		
4		

2.

	yo	llave
1		
2		
3		
4		

3.

	red	dos
1		
2		
3		
4		

Ejercicio 10 Dictado

(L'examinador farà tres lectures del text; la segona serà més pausada perquè l'alumne tingui temps d'escriure: Es dicten els signes de puntuació.)

Examinador: Ahora os leeré unas frases tres veces. La primera vez es para que las escuchéis; la segunda, las leeré pausadamente para que las escribáis, y la tercera, para que repaséis todo el dictado.

Quiero que batas las yemas ahora.

Tenía la voz tan dulce que todos se quedaban quietos.

Roma es una ciudad inmortal.

Cogió el regalo de Miguel con cariño.

El caballo tenía la herradura gastada.

Cerró la noche y en la oscuridad sonaba el río.

Derramó líquido en el ascensor.

Hace tanto viento que no saldremos del coche.

Ejercicio 11 INTERPRETACIÓN DE ÓRDENES

Examinador: Haced el ejercicio número once y cuando acabéis, esperaos.

Lee las frases que tienes en el ejercicio. Numéralas según el orden que se tienen que realizar. Fíjate en el ejemplo.

HAZ UNA TORTILLA A LA FRANCESA

1	Se cogen los huevos del cesto.
4	Se ponen a cocer los nuevos patidos.
2	Se rompen.
3	Se paten.

HAGO UN ROMPECABEZAS

	Pon la fotografía del rompecabezas en un lugar visible, te servirá de guía.
	Abre la caja y esparce las piezas sobre la mesa.
	Empieza a encajar las piezas que tengan el dibujo más fácil de componer, si no sabes como avanzar déjalo y empieza por otro lado.
	Cuando hayas terminado el rompecabezas puedes engancharlo en una cartulina, enmarcarlo y colgarlo en tu habitación.
	Clasifica las piezas según su forma y color, las que no sepas como clasificar déjalas en otro montón.
	Coge la caja del rompecabezas y busca una mesa para poder hacerlo cómodamente.

Ejercicio 12 IDENTIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN BÁSICA DE UN TEXTO

Examinador: Haced el ejercicio número doce y cuando acabéis, esperaos.

Lee la noticia, después contesta las preguntas de las casillas. Lo has de hacer de la manera más precisa que puedas.

El Ariane tuvo su oportunidad en Junio del 96, fecha elegida por la Agencia Espacial Europea para efectuar un lanzamiento. El cohete explotó después de haber despegado de la base espacial de la Guayana Francesa. Falló el sistema informático de control de uno de los motores.

	Respuestas
1. ¿A quién pasó?	
2. ¿Qué pasó?	
3. ¿Cómo pasó?	
4. ¿Cuándo pasó?	
5. ¿Dónde pasó?	

Ejercicio 13 UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS NECESARIAS PARA UNA BUENA COMPRENSIÓN

Examinador: *Haced el ejercicio número trece y cuando acabéis, esperaos.*

Lee primero el texto, después escribe las palabras que faltan (has de colocar solamente una palabra en cada espacio en blanco):

Abri las puertas de uno de los armarios bajos, donde sabía que mi padre guardaba su caja de _____ Saqué de ella un serrucho y regresé al salón. Una vez allí, cogí una silla y la tumbé en el _____, apoyándola contra la pared. Calculé a _____ un par de centímetros comenzando por el extremo de una de las patas y empecé a _____.

Se trataba de una _____ dura y tuve que hacer un gran esfuerzo. Cuando conseguí que un pedazo de la _____ quedase limpiamente seccionado, caí en la cuenta de que debía serrar inmediatamente las otras _____ antes de que alguien regresase a casa y pudiese _____.

Ejercicio 14 IDENTIFICACIÓN DE PALABRAS SEGÚN SU SIGNIFICADO

Examinador: *Haced el ejercicio número catorce y cuando acabéis, esperaos.*

- A. Escribe el contrario de las palabras entre paréntesis
1. El mozo quiso _____ (atar) el caballo
 2. De repente quiso _____ (olvidar) todas las cifras
 3. Con el disfraz dio _____ (alegría) a la fiesta
- B. Escribe un sinónimo de la palabra entre paréntesis.
1. Han..... (subido) los precios.
 2. Te daré mi..... (parte).
 3. Cambió de..... (ruta) sin saberlo.
 9. Los..... (propietarios) de la finca no le pagan.
- C. Marca con una cruz la opción correcta
1. *Estar a la vuelta de la esquina* significa:
 - a. estar al otro lado
 - b. estar muy lejos
 - c. estar en una esquina
 - d. estar cerca
 2. *Ser pájaro de mal agüero*, quiere decir:
 - a. un ave que se alimenta de carroña
 - b. alguien que predice el futuro
 - c. traer mala suerte
 - d. algo que provoca inundaciones
- D. Marca con una cruz la opción correcta:
1. *Andar por las ramas*, quiere decir:
 - a. subir a un árbol
 - b. ir al bosque a buscar leña
 - c. hablar sin ceñirse al tema
 - d. ir con las ramas cortadas para casa
 2. *Es de armas tomar*, quiere decir:
 - a. le gusta jugar a soldados

- b. posee una colección de armas antiguas
- c. no le gusta jugar a nada
- d. se enfada, tiene mal genio

Ejercicio 15 PRODUCCIÓN DE UN TEXTO

Escribe un texto sobre una de las opciones siguientes:

1. *Una niña de Sevilla se ha matriculado en tu escuela para estudiar con vosotros el próximo curso. Escríbele y dale información sobre vosotros y tu escuela.*

2. *Has recibido información del camping "Los olmos" cerca del río Tajo. Escribe una carta al director del camping manifestándole tu interés en pasar unos días y pide información sobre algunas actividades concretas.*

3. *Una familia de Murcia vendrá a vivir a tu barrio, escríbeles dándole información sobre tu barrio y explícales los medios de transporte que hay.*

¿Qué opción has escogido? _____

Antes de escribir puedes organizar las ideas de lo que escribirás en esta página. Escribe el texto en la página siguiente.

Ahora revisa lo que has escrito y si piensas que has de corregirlo, hazlo.

NORMES D'APLICACIÓ DE LA PROVA ORAL DE LA LLENGUA CASTELLANA

L'examinador, en el moment d'omplir el full de recollida de dades, establirà un petit diàleg amb al noi o a la noia a fi de donar-li confiança.

EJERCICIO 16 PRODUCCIÓN DE UN MENSAJE ORAL

Historieta 1 EL NIÑO Y EL GATO

Examinador: *Observa atentamente la historieta, después nos explicarás paso a paso todo lo que sucede en ella. Podrás observar el dibujo.*

Historieta 2 EL LORO

Examinador: *Observa atentamente la historieta, después nos explicarás paso a paso todo lo que sucede en ella. Podrás observar el dibujo.*

EJERCICIO 17 PRODUCCIÓN DE FRASES

Examinador: *Te presentamos una serie de dibujos sobre los que te haremos unas preguntas. Tendrás que contestar fijándote bien. Has de contestar con frases, no con una sola palabra.*

1. *¿Qué hace este señor con la mano derecha?*
2. *¿Que pisa este señor?*
3. *¿Que hace este señor por la mañana?*
4. *¿Cómo está la mesa?*
5. *¿Que hace este niño con los botones?*
6. *¿Que pasa en este dibujo?*
7. *¿Qué pasa en este dibujo?*
8. *¿Qué pasa en este dibujo?*
9. *¿Cómo van al colegio estos niños?*
10. *¿Qué harás durante estas vacaciones?*

EJERCICIO 18 ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Examinador: *Observa este dibujo y, cuando lo hayas visto bien explícanos todo lo que pasa en él. Nosotros te iremos siguiendo en el nuestro para ver si coinciden. Tu podrás hablar con tu dibujo delante.*

EJERCICIO 19 REPRODUCCIÓN DE SONIDOS

Examinador: *Mira estos dibujos. Ahora te haré preguntas sobre los dibujos y tu tienes que contestarlas.*

Si l'alumne no reproduueix la paraula amb el so que li correspon ser avaluat, cal tornar a repetir la pregunta.

1. *Aquí hay un **cab**le y un **pin**cel.*
¿Qué es esto? ¿y esto?
2. *Aquí hay un **xiló**fono y plato de **ensalada**.*

¿Qué es esto? ¿y esto?

3. Aquí hay un helicóptero y una iglesia.

¿Qué es esto? ¿y esto?

4. Aquí están los hombres y aquí un examen.

¿Qué es esto? ¿y esto?

5. Aquí hay el hueso y una inyección.

¿Qué es esto? ¿y esto?

6. Aquí hay una ciudad y un una piscina.

¿Qué es esto? ¿y esto?

EJERCICIO 20 FONÉTICA, CORRECCIÓN Y RAPIDEZ LECTORAS

Examinador: Lee en silencio esta lectura una vez. Después lo harás en voz alta.

2. Cicle Superior castellà: Prova escrita.

 Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament
Direcció General d'Ordenació Educativa
Servei d'Ensenyament del Català

PROVA DE LLENGUA CASTELLANA

CS

Escola _____

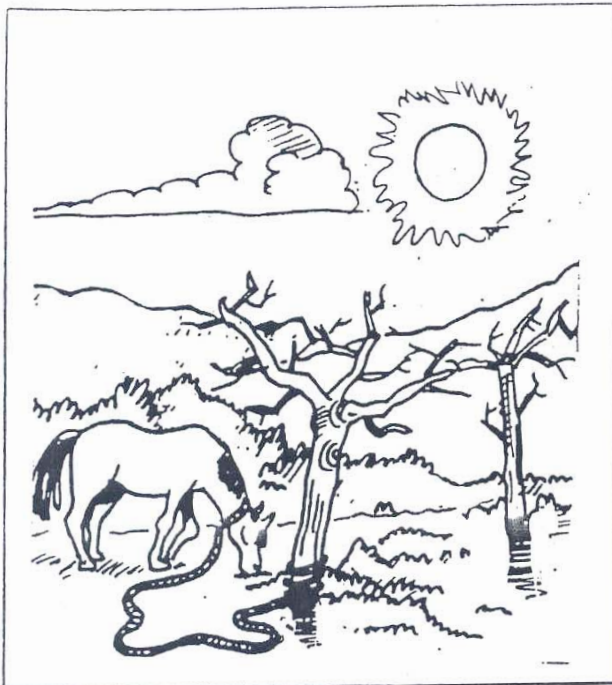
Nom i cognoms _____

Núm. _____

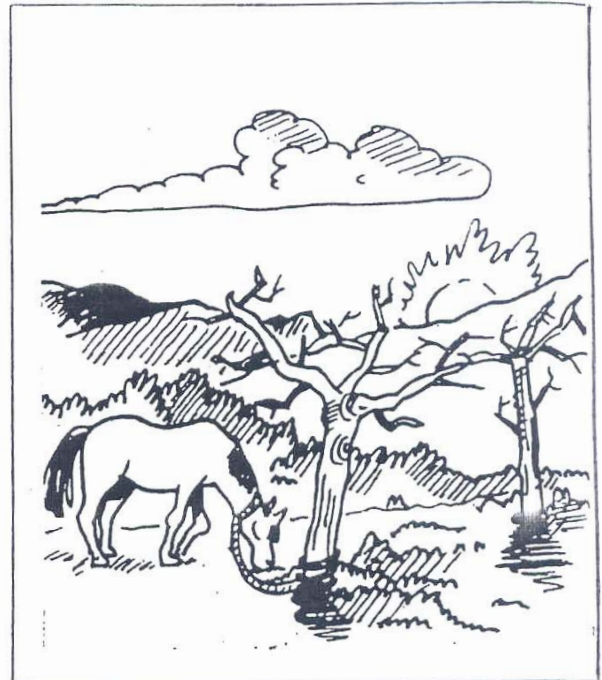
EJERCICIO 1

EJEMPLO

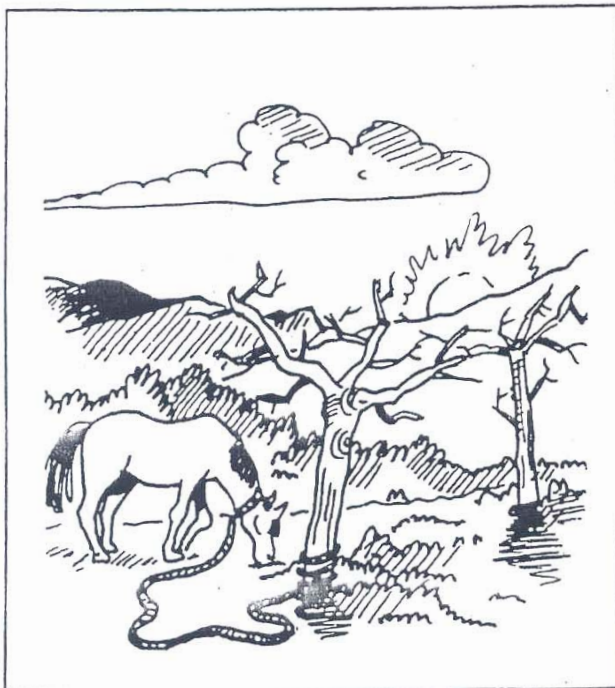
a



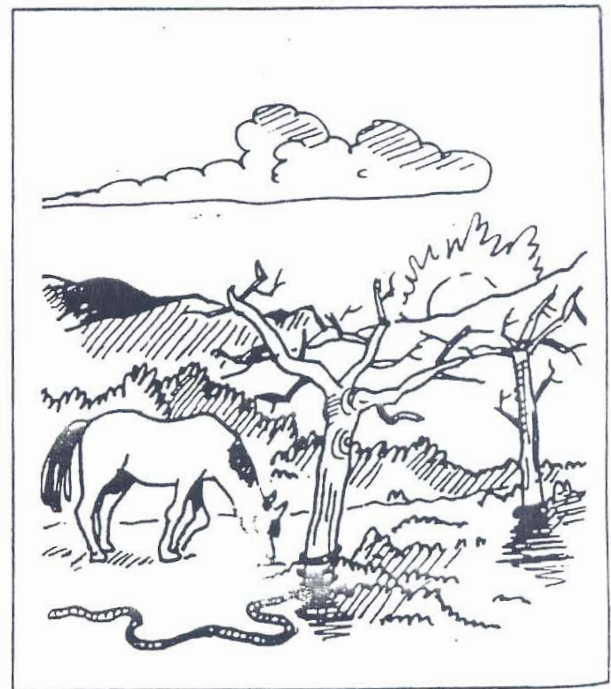
b



c



d



a



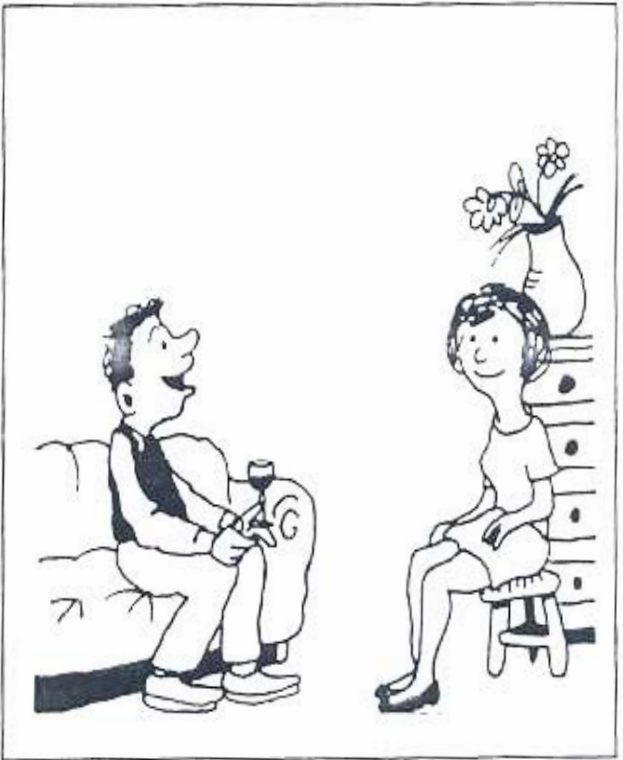
b



c

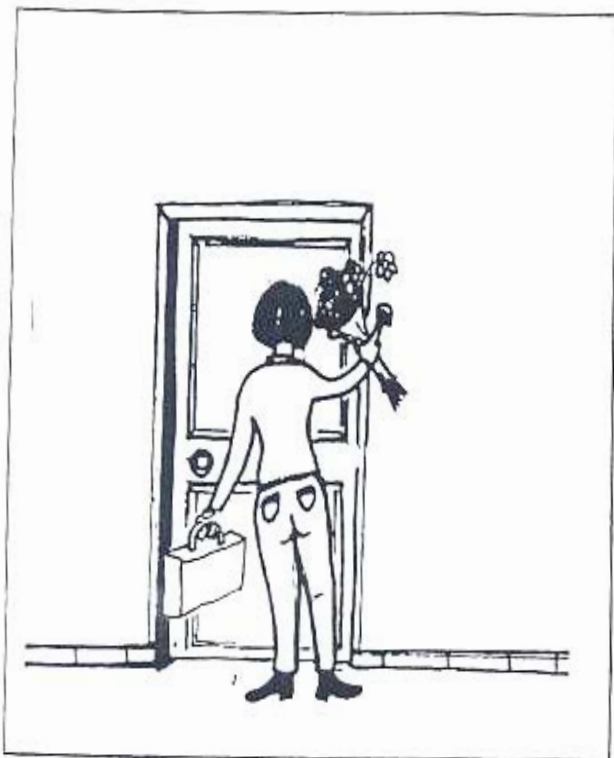


d



2

a



b



c



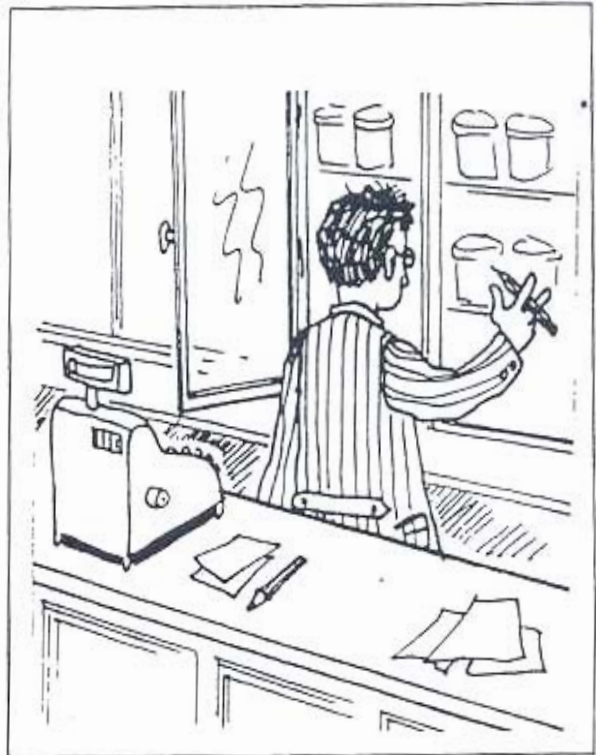
d



3



b



c



d



4

a



b



c



d



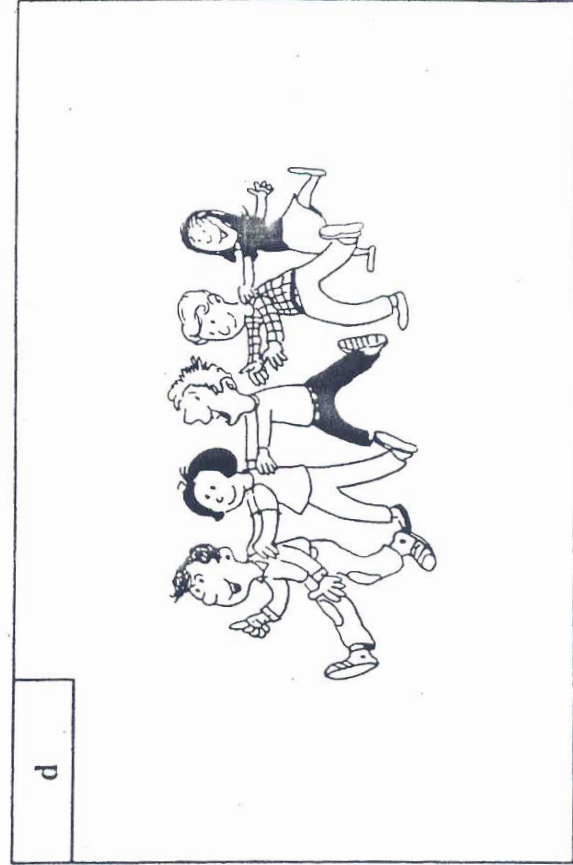
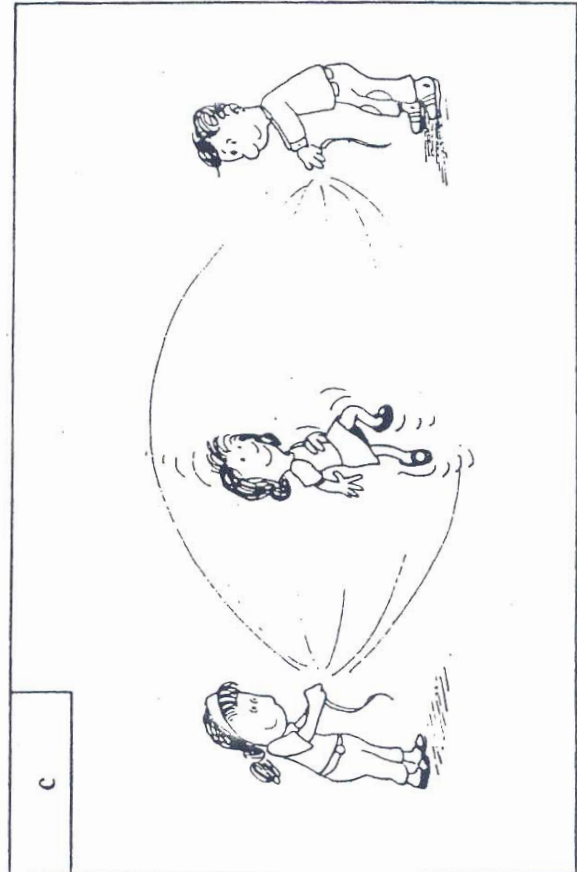
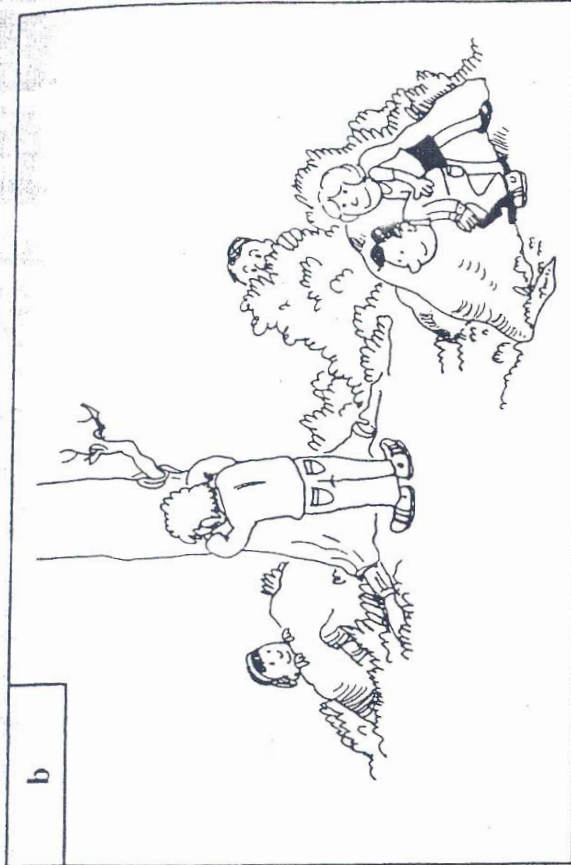
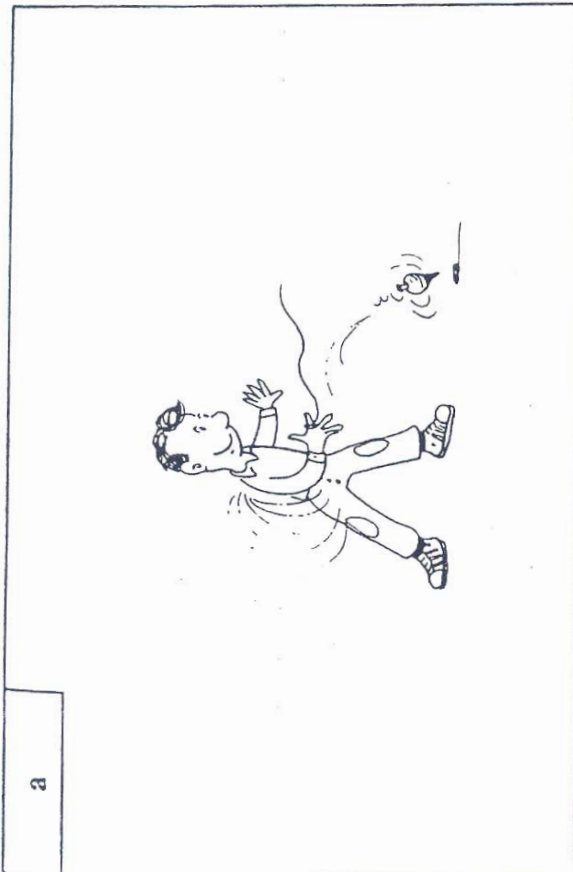
5

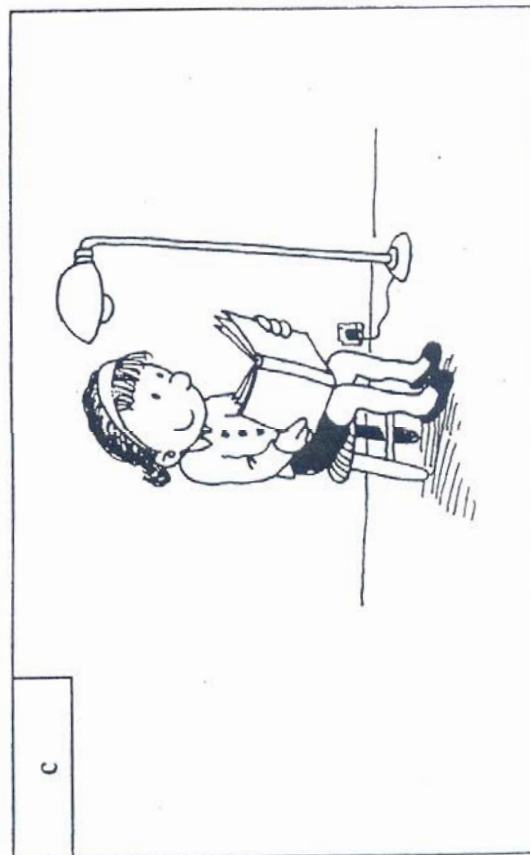
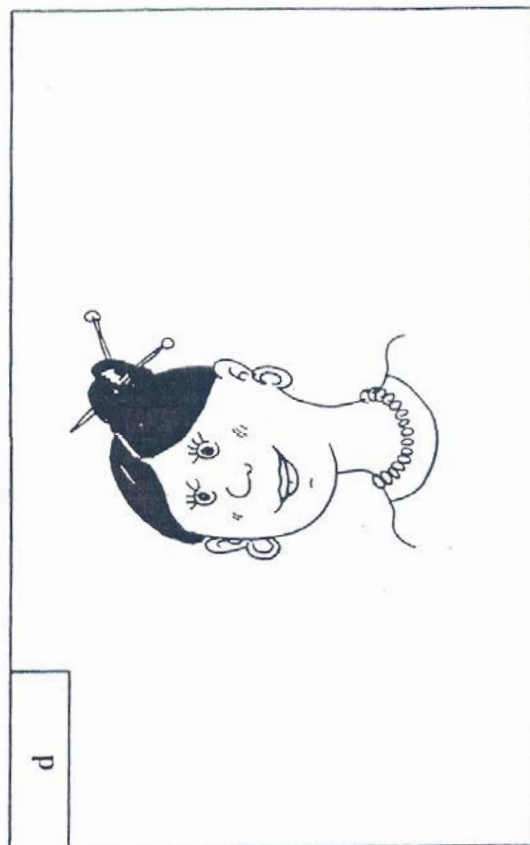
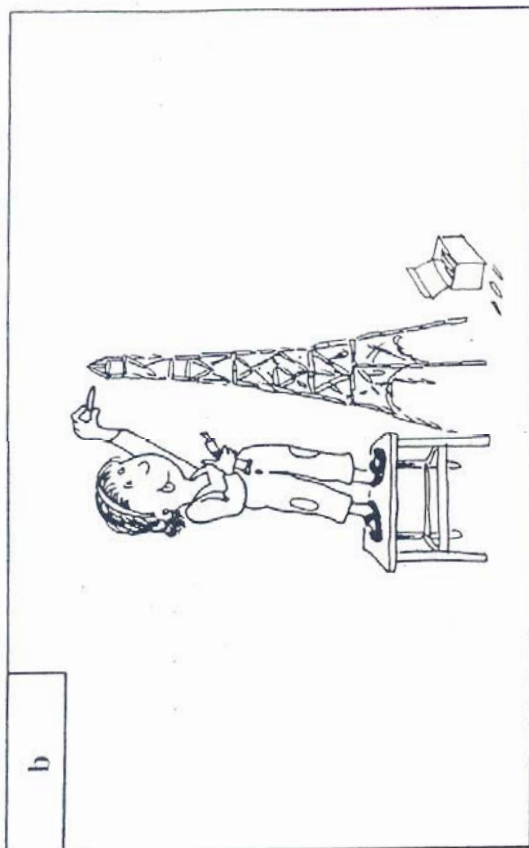


EJERCICIO 2

Tipo de texto	Texto num.
Se dan instrucciones	
Se hace una descripción	
Se narran unos hechos	0
Se dan explicaciones sobre personas, animales, objetos, hechos...	
Unos personajes hablan	
Se expresan sentimientos, emociones...	

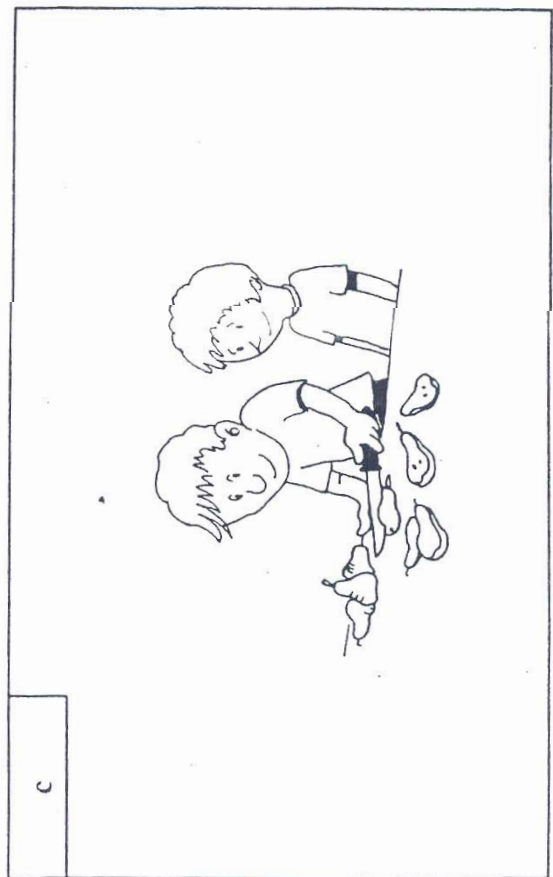
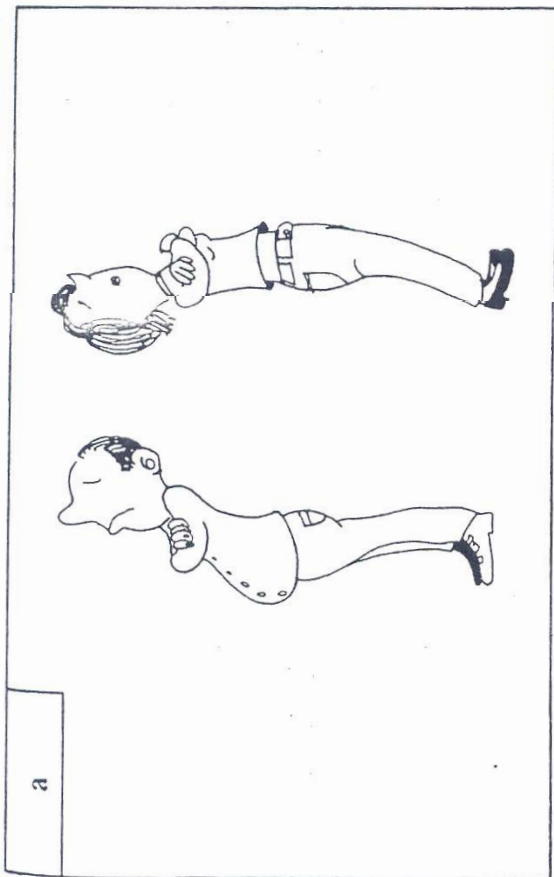
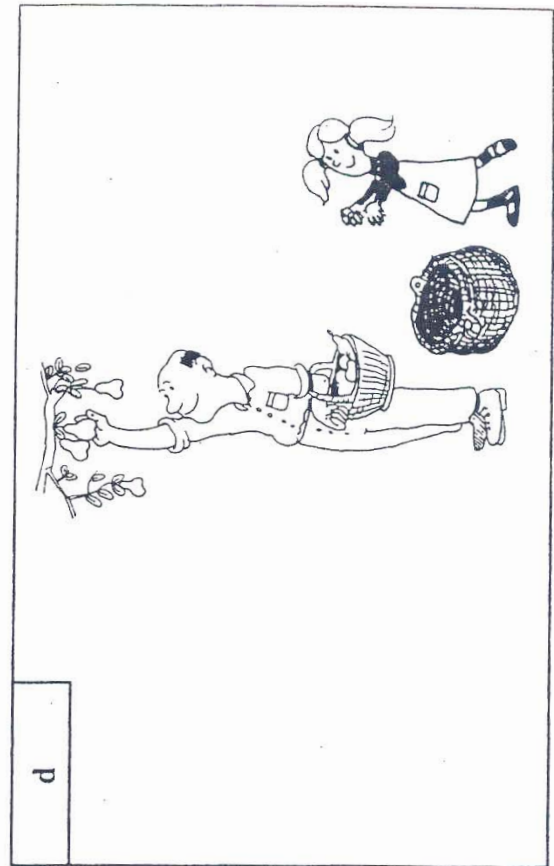
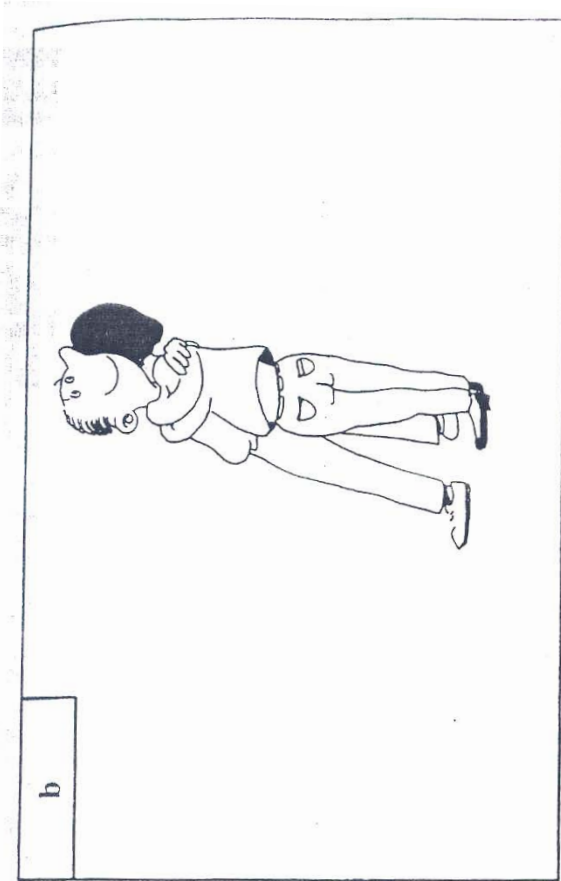
EJEMPLO

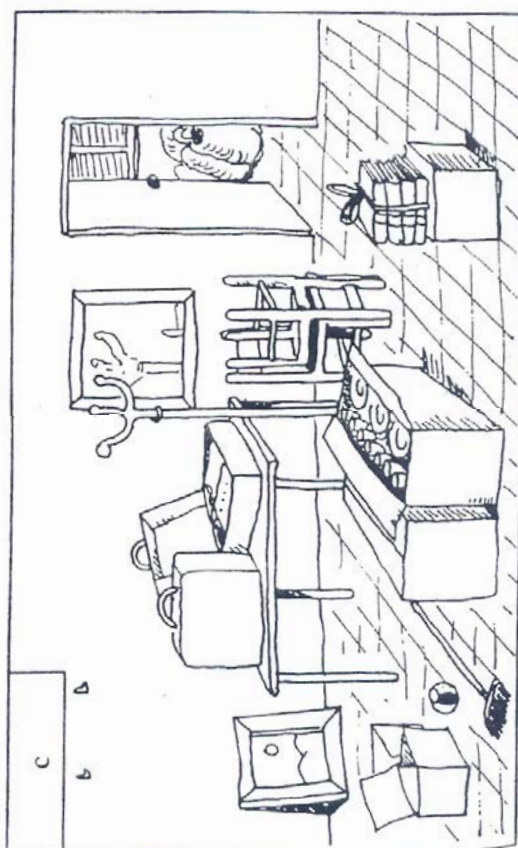
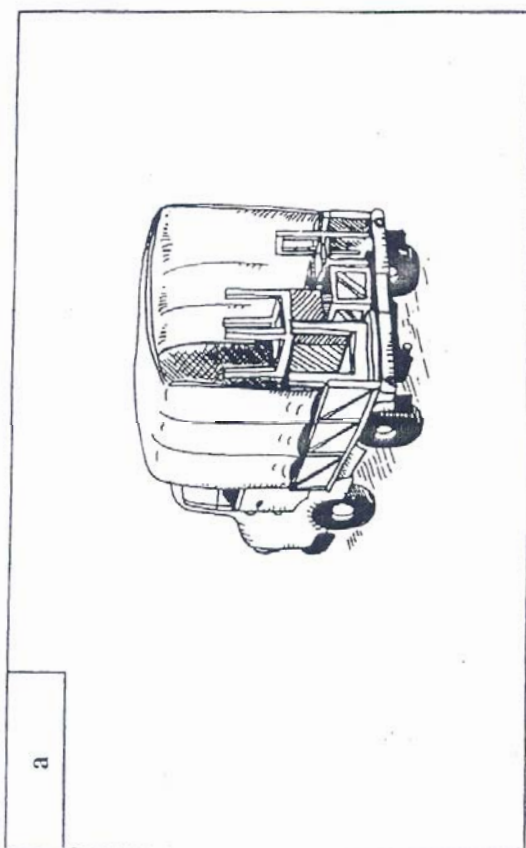
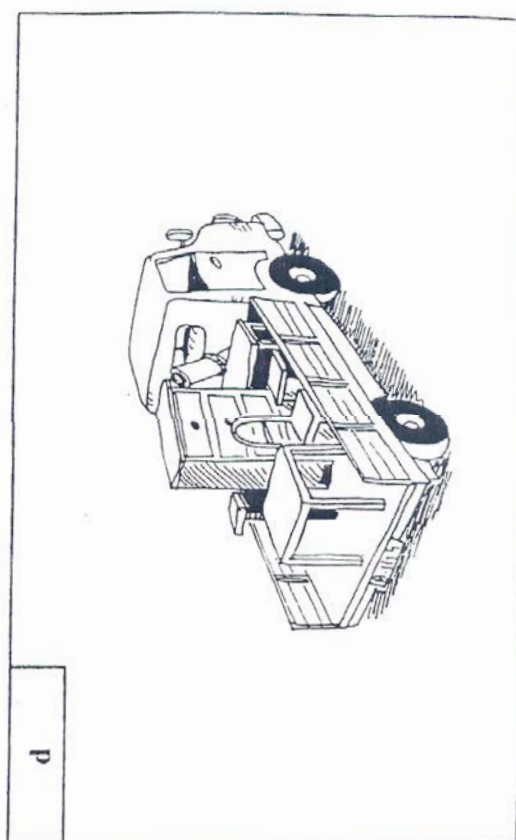
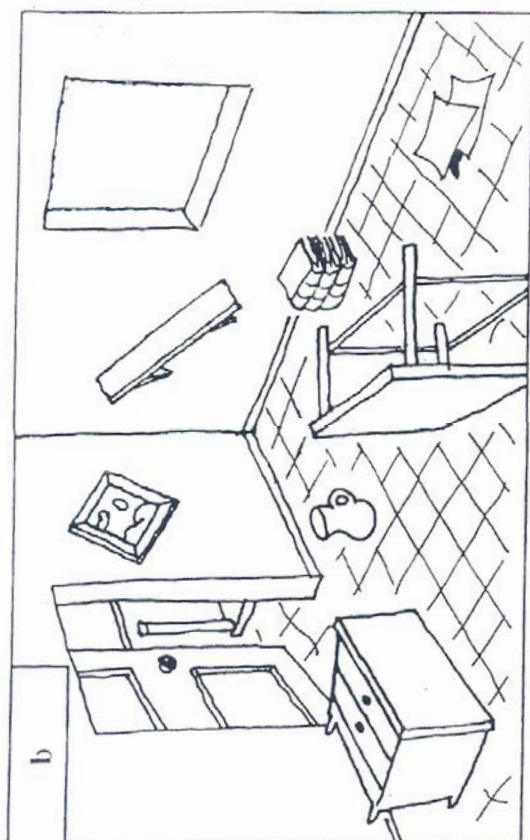


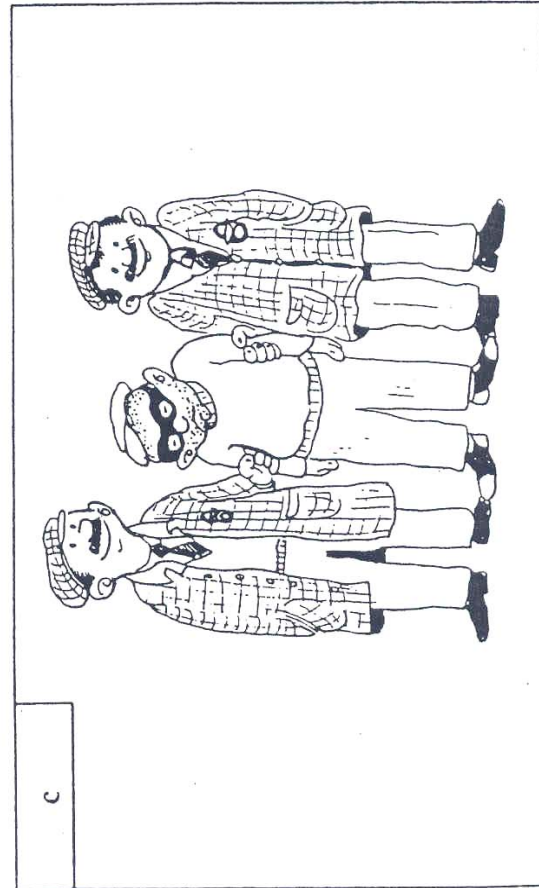
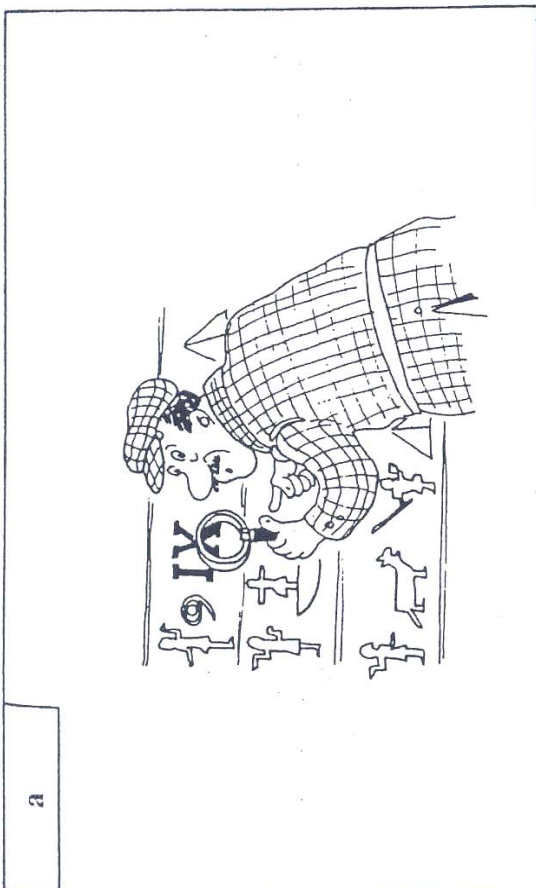
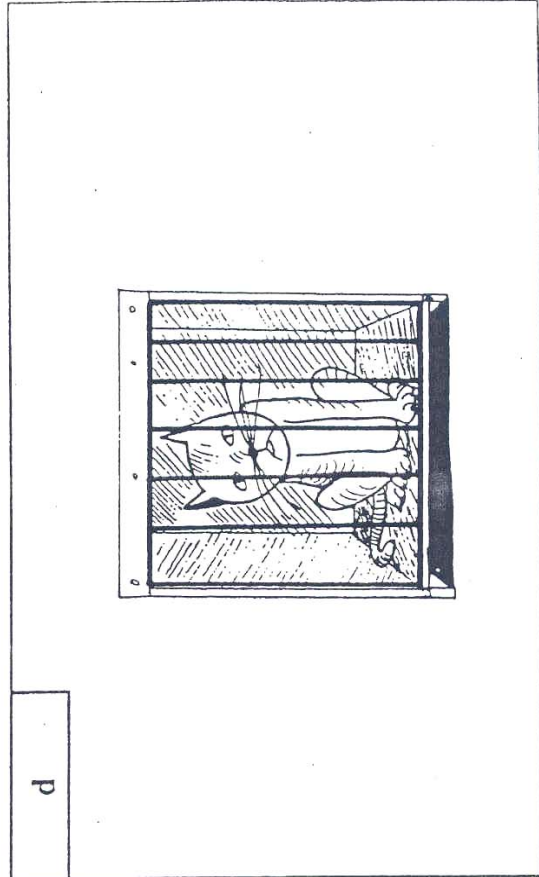
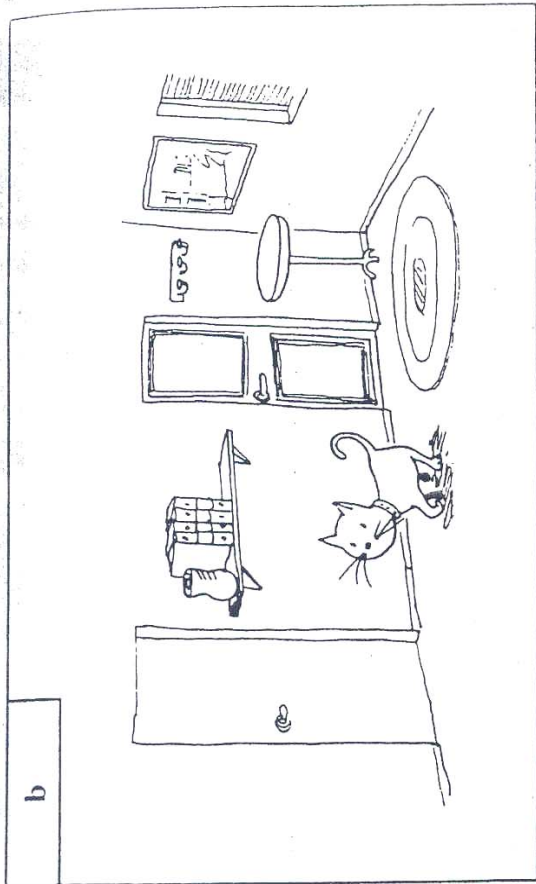


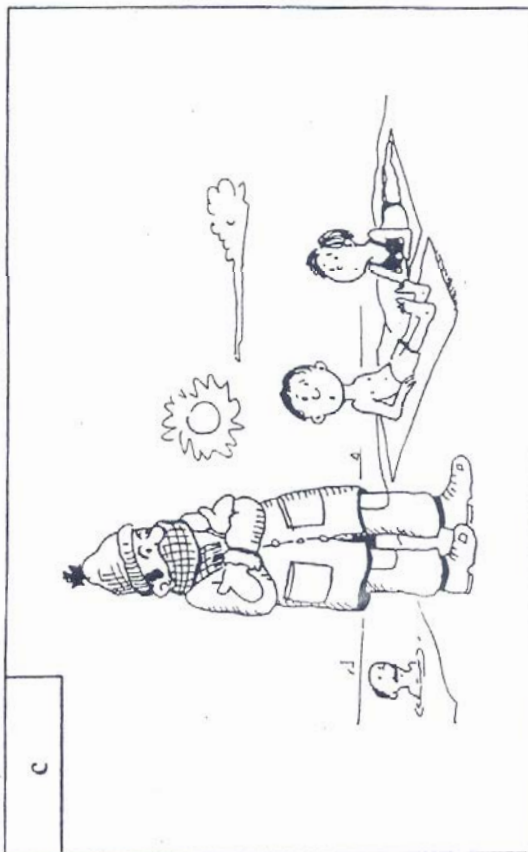
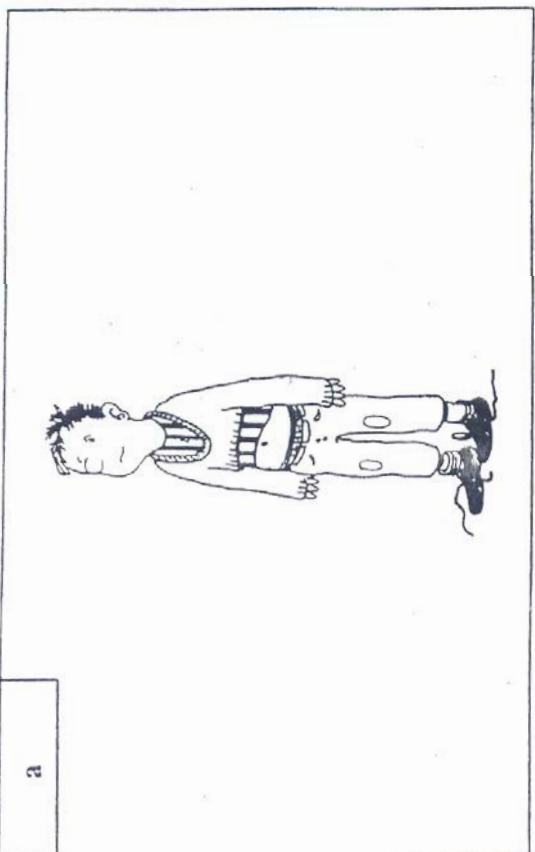
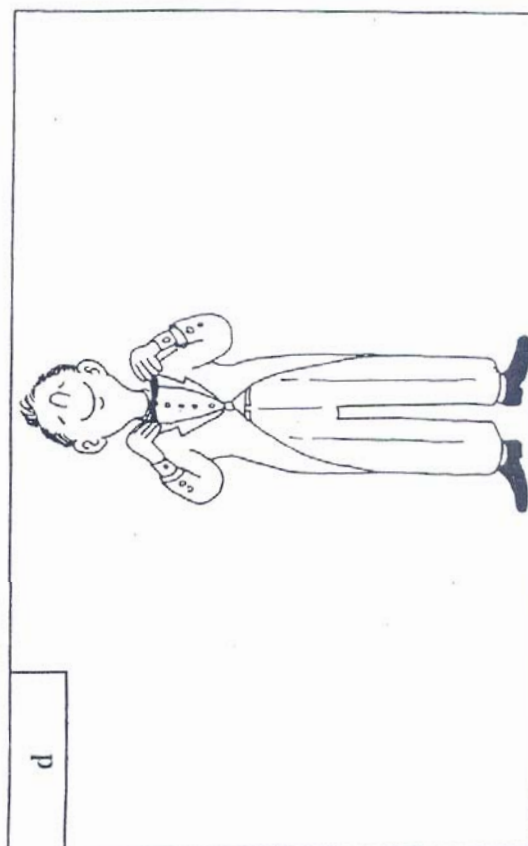
1

9









EJERCICIO 4

texto 1	a	b	c	d
1				
2				
3				
4				

texto 2	a	b	c	d
1				
2				
3				
4				

EJERCICIO 5

Transforma las frases siguiendo el modelo:

El zapato está sucio

Los zapatos están sucios

1. Las dos actrices célebres volvieron a la ciudad
La a la ciudad.
2. La frente es ancha
..... son
3. Aquel balón flotante y voluminoso desapareció.
..... pelota..... y desapareció.
4. Aquellas damas arrogantes y distinguidas reían.
..... caballero y reía.
5. En el insignificante y tranquilo lago hay un nenúfar
En las y lagunas hay unos

EJERCICIO 6

A. Coloca el verbo que hay entre paréntesis en la forma adecuada:

1. Juan, te traigo las cortinas para que las(lavar)
2. Yo no (conducir) muy bien, tengo miedo a la carretera.
3. Si viene a por ti, tu no (huir); planta cara.

B. Cambia la expresión entre paréntesis por una palabra que quiera decir lo mismo utilizando alguna de las palabras.

1. En agosto pudimos (gastar mal) mucho dinero en chucherías.
2. Si no consigues (quitar tornillo) la tapa, no lo abrirás.
3. Las orquídeas bien cultivadas pueden(sacar flores) en invernaderos.
4. Cerró la ventanilla no quería (deshacerse el peinado)
5. Es preferible (guardar en un almacén) la mercancía en una nave refrigerada.

C. Completa las frases siguientes utilizando un derivado de la palabra entre paréntesis.

1. El (diente) extrajo una muela careada.
2. Trajo del mercado frutas y(huerta)
3. Sirvió a los invitados té y pastas en la nueva (té)
4. El (dibujo) no terminó el trabajo encomendado.
5. La (biblioteca) nos prestó el libro un mes más.

D. Coloca un adjetivo derivado de la palabra que hay entre paréntesis.

1. A veces en casa comemos jamón(Extremadura)
2. La Exposición (Sevilla) fue visitada por mucha gente.
3. En la fiesta comimos castañas (Galicia)

EJERCICIO 7

Marca con una cruz la opción correcta:

1. Gandhi fue un — hombre
 - a. grande
 - b. gran
 - c. grandes

2. Su lancha está pinchada. Papá — presta la suya
 - a. los
 - b. les
 - c. se

3. — ha olvidado el número
 - a. Te
 - b. Me se
 - c. Se me

4. Ella lleva siempre — una foto de su novio
 - a. conmigo
 - b. consigo
 - c. contigo

5. José, — edad nadie conocía, era vecino de Juan.
 - a. cuyo
 - b. del cual
 - c. cuya

6. Si tuviera — medio de comunicárselo, lo intentaría.
 - a. demasiado
 - b. algún
 - c. algo

7. Cada mañana paso un buen rato — el espejo
 - a. para
 - b. con
 - c. ante

8. — que bañar a los niños, es muy tarde.
 - a. Hay
 - b. Había
 - c. Hayan

9. Es una buena chica. Ella nunca — haría
 - a. le
 - b. la
 - c. lo

10. La abuela — tenía mucho amor a todos
- a. le
 - b. les
 - c. los
11. Eloy ha comprado dos camisas, —————
- a. una a cuadros y otra lisa
 - b. una de blanca y otra de roja
 - c. una blanca y otra de verde
12. Los turistas daneses llegaron —
- a. en la noche
 - b. por la noche
 - c. a la noche
13. Jaime tiene diez años y Noemi ocho. Jaime es ————— que Noemi
- a. grande
 - b. más mayor
 - c. mayor

EJERCICIO 8

Lee este texto

Nosotros tomamos las vacaciones anuales durante la época de más calor, el verano. Los cálidos días estivales invitan más a estar fuera de casa, a hacer vida sana. Nos tumbamos al sol y nos bañamos en el agua.

Ahora escribe tres nombres, tres adjetivos y tres verbos extraídos del texto que acabas de leer.

Nombre	Adjetivo	Verbo

EJERCICIO 9

1.

	cero	sal
1		
2		
3		
4		

2.

	yo	llave
1		
2		
3		
4		

3.

	red	dos
1		
2		
3		
4		

EJERCICIO 10

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

7 _____

8 _____

EJERCICIO 11

Lee las frases que tienes en el ejercicio. Numéralas según el orden que se tienen que realizar. Fíjate en el ejemplo.

HAZ UNA TORTILLA A LA FRANCESA

1	Se cogen los huevos del cesto.
4	Se ponen a cocer los huevos batidos.
2	Se rompen.
3	Se baten.

HAGO UN ROMPECABEZAS

	Pon la fotografía del rompecabezas en un lugar visible, te servirá de guía.
	Abre la caja y esparce las piezas sobre la mesa.
	Empieza a encajar las piezas que tengan el dibujo más fácil de componer, si no sabes como avanzar déjalo y empieza por otro lado.
	Cuando hayas terminado el rompecabezas puedes engancharlo en una cartulina, enmarcarlo y colgarlo en tu habitación.
	Clasifica las piezas según su forma y color, las que no sepas como clasificar déjalas en otro montón.
	Coge la caja del rompecabezas y busca una mesa para poder hacerlo cómodamente.

EJERCICIO 12

Lee la noticia, después contesta las preguntas de las casillas. Lo has de hacer de la manera más precisa que puedas.

El Ariane tuvo su oportunidad en Junio del 96, fecha elegida por la Agencia Espacial Europea para efectuar un lanzamiento. El cohete explotó después de haber despegado de la base espacial de la Guayana. Falló el sistema informático de control de uno de los motores.

	Respuestas
1. ¿A quién pasó?	
2. ¿Qué pasó?	
3. ¿Cómo pasó?	
4. ¿Cuándo pasó?	
5. ¿Dónde pasó?	

EJERCICIO 13

Lee el texto, después escribe las palabras que faltan (has de colocar solamente una palabra en cada espacio en blanco):

Abrí las puertas de uno de los armarios bajos, donde sabía que mi padre guardaba su caja de..... Saqué de ella un serrucho y regresé al salón. Una vez allí, cogí una silla y la tumbé en el, apoyándola contra la pared. Calculé a un par de centímetros comenzando por el extremo de una de las patas y empecé a..... Se trataba de una dura y tuve que hacer un gran esfuerzo. Cuando conseguí que un pedazo de la quedase limpiamente seccionado, caí en la cuenta de que debía serrar inmediatamente las otras antes de que alguien regresase a casa y pudiese

EJERCICIO 14

A. Escribe el contrario de las palabras entre paréntesis

1. El mozo quiso (atar) el caballo.
2. De repente quiso (olvidar) todas las cifras.
3. Con el disfraz dio (alegría) a la fiesta.

B. Escribe un sinónimo de las palabras entre paréntesis.

1. Han (subido) los precios.
2. Te daré mi (parte).
3. Cambió de (ruta) sin saberlo.
4. Los (propietarios) de la finca no le pagan.

C. Marca con una cruz la opción correcta:

1. *Estar a la vuelta de la esquina* significa:
 - a. estar al otro lado
 - b. estar muy lejos
 - c. estar en una esquina
 - d. estar cerca
2. *Ser pájaro de mal agüero*, quiere decir:
 - a. un ave que se alimenta de carroña
 - b. alguien que predice el futuro
 - c. traer mala suerte
 - d. algo que provoca inundaciones

D. Marca con una cruz la opción correcta:

1. *Andar por las ramas*, quiere decir:
 - a. subir a un árbol
 - b. ir al bosque a buscar leña
 - c. hablar sin ceñirse al tema
 - d. ir con las ramas cortadas para casa
2. *Es de armas tomar*, quiere decir:
 - a. le gusta jugar a soldados
 - b. posee una colección de armas antiguas
 - c. no le gusta jugar a nada
 - d. se enfada, tiene mal genio

EJERCICIO 15

Escribe un texto sobre una de las opciones siguientes:

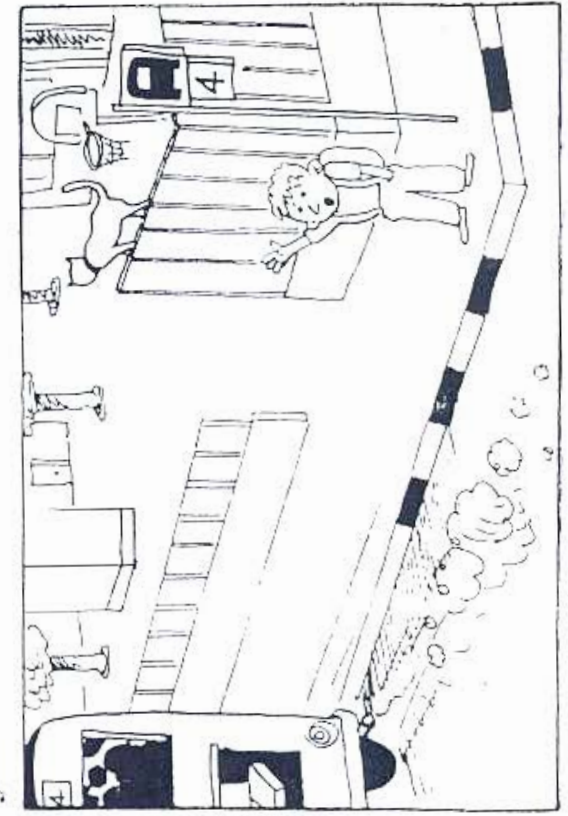
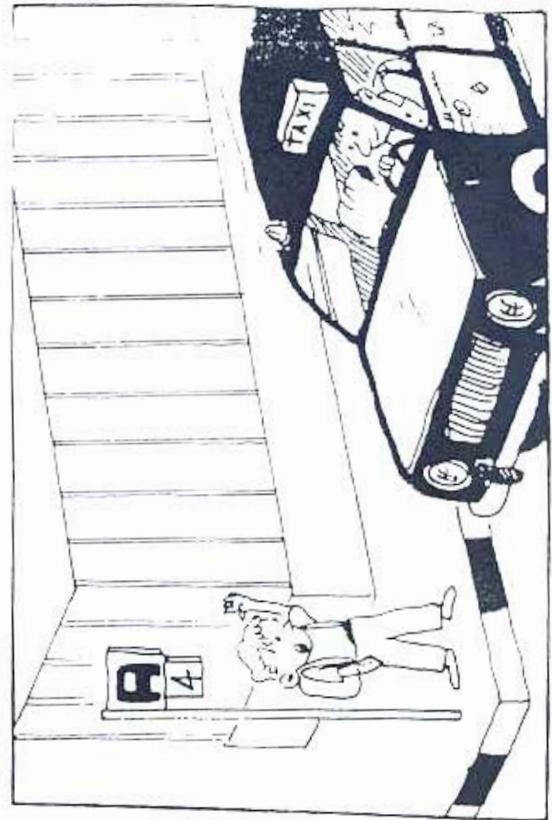
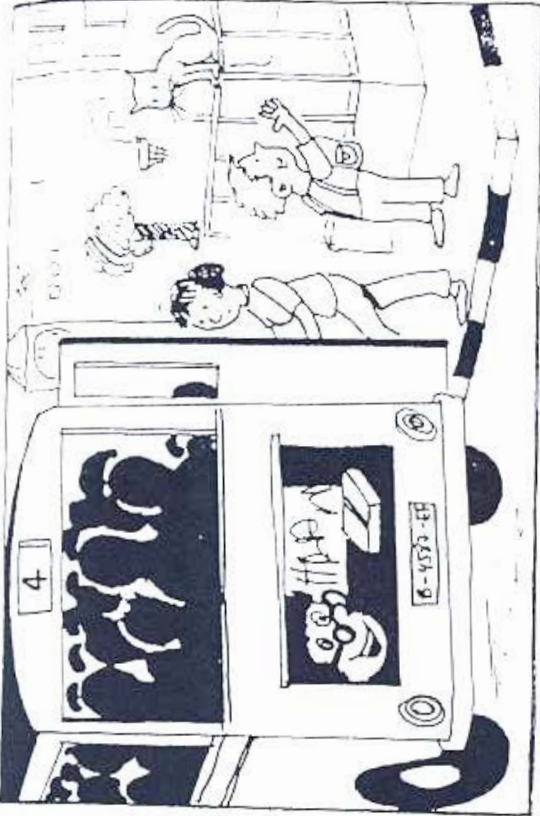
1. Una niña de Sevilla se ha matriculado en tu escuela para estudiar con vosotros el próximo curso. Escríbele y dale información sobre vosotros y tu escuela.
2. Has recibido información del camping "Los olmos" cerca del río Tajo. Escribe una carta al director del camping manifestándole tu interés en pasar unos días y pide información sobre algunas actividades concretas.
3. Una familia de Murcia vendrá a vivir a tu barrio, escríbeles dándole información sobre tu barrio y explícale los medios de transporte que hay.

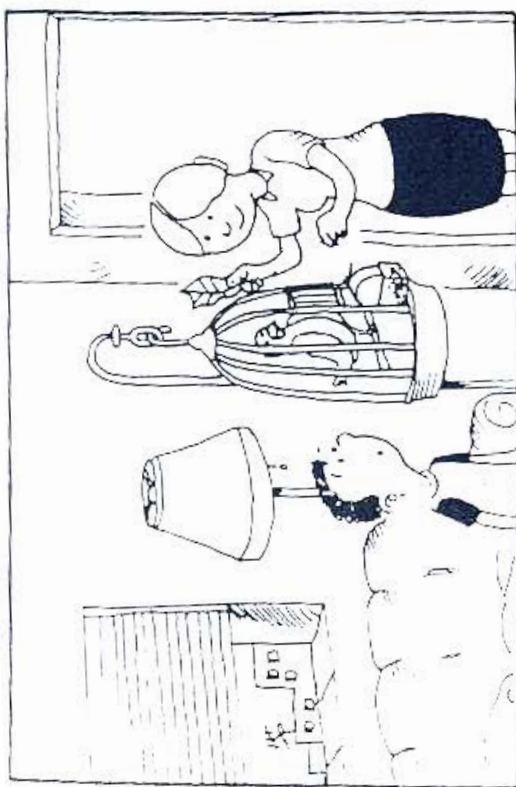
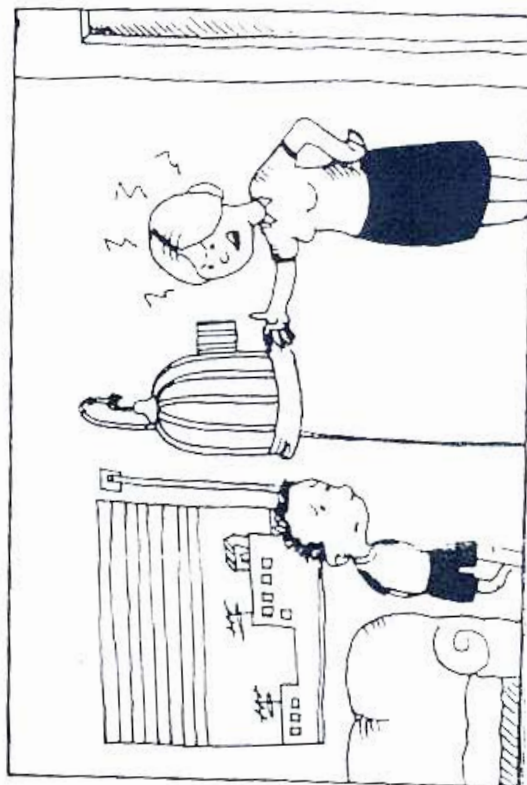
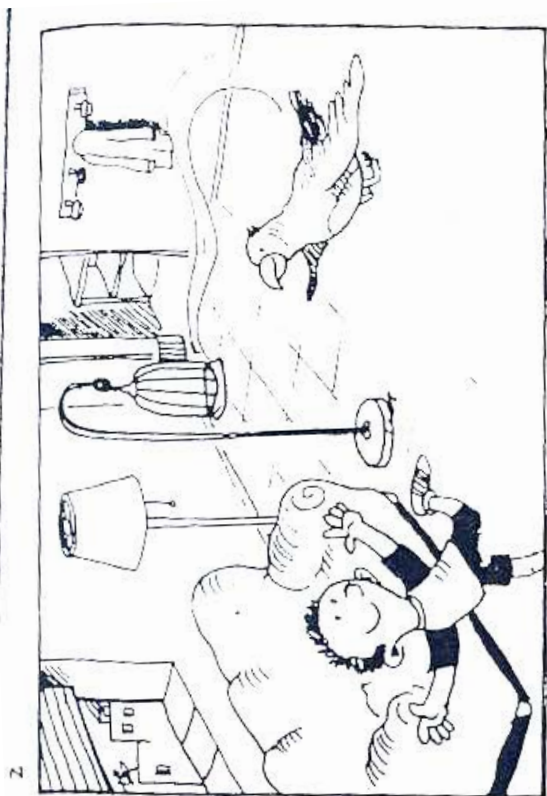
¿Qué opción has escogido? _____

Antes de escribir puedes organizar las ideas de lo que escribirás en esta página.

Escribe el texto en la página siguiente.

3. Cicle Superior castellà: Material per la prova oral.





Dibuixos de l'exercici número 17
de la prova oral
de llengua castellana
(C.5)

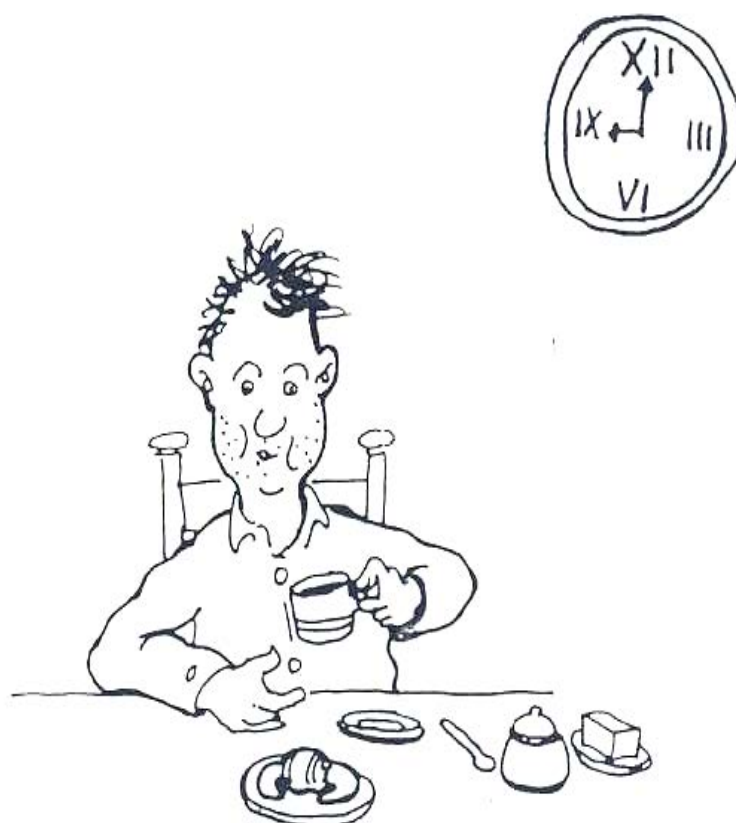
1.



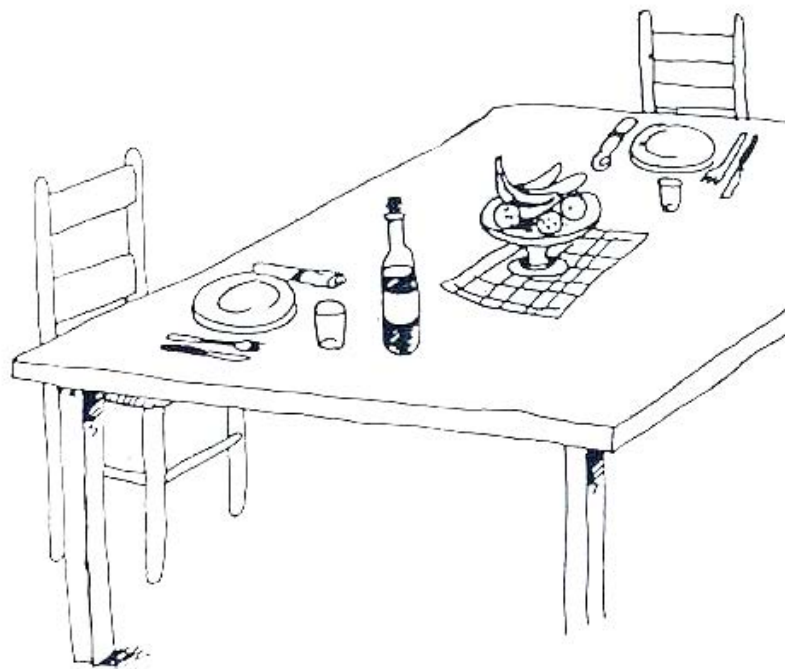
2.



3



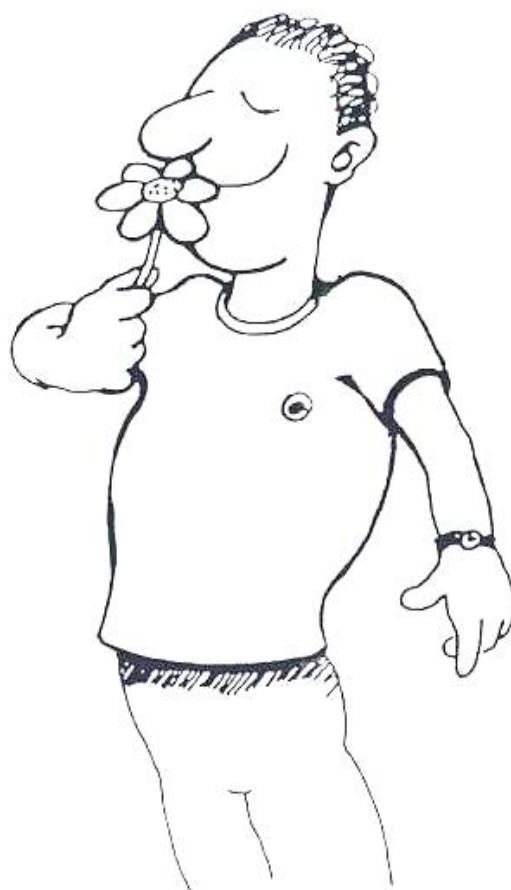
4.



5.



6.



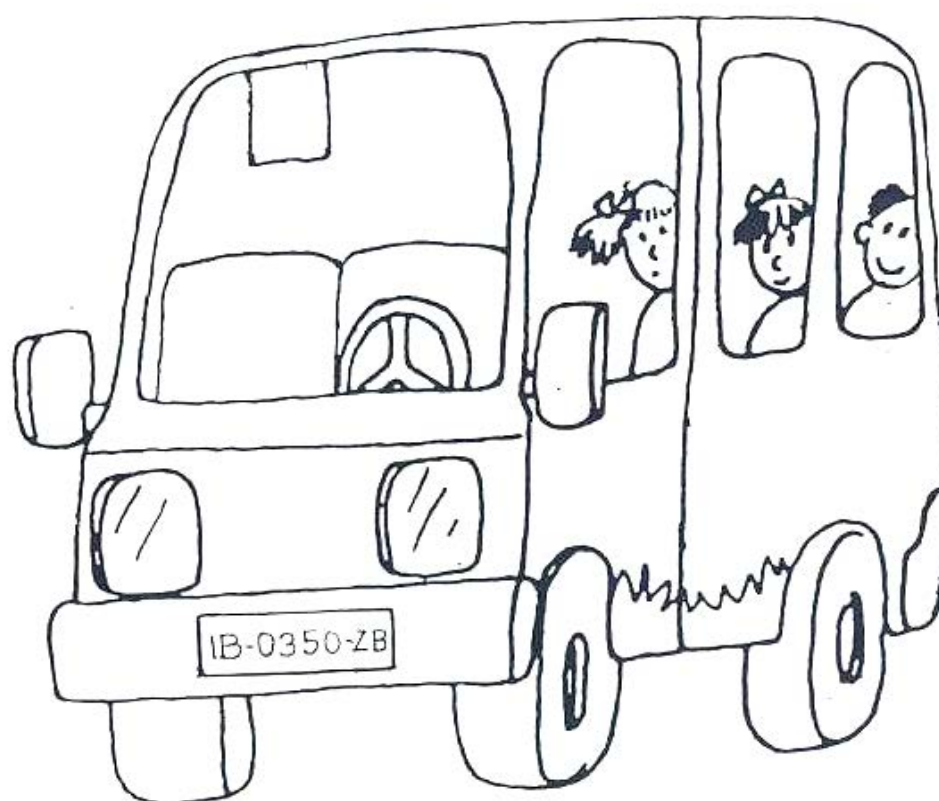
7.



8.

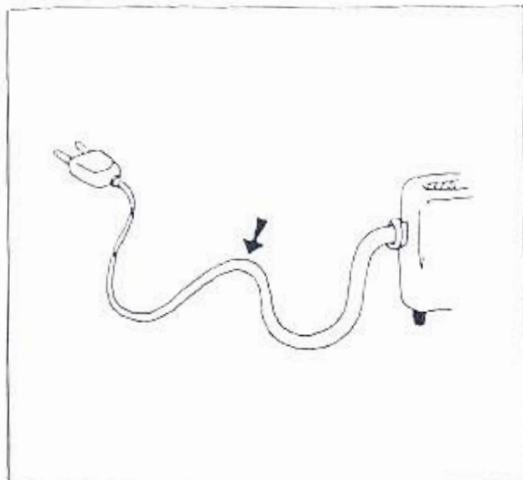


9

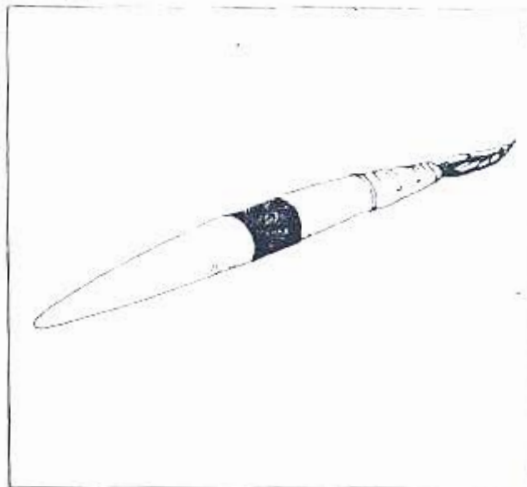




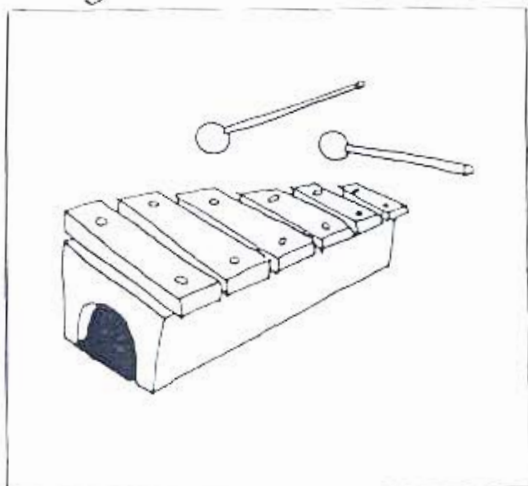
1



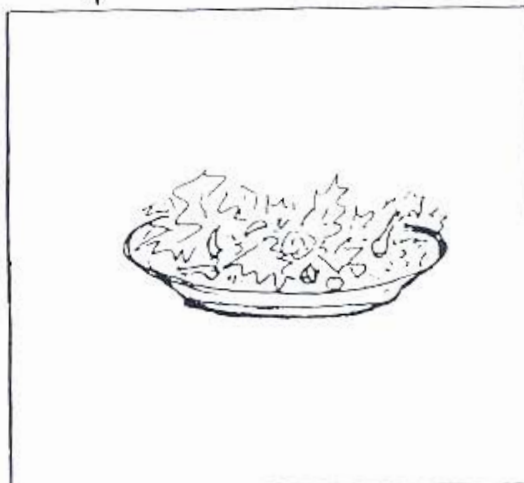
2



3



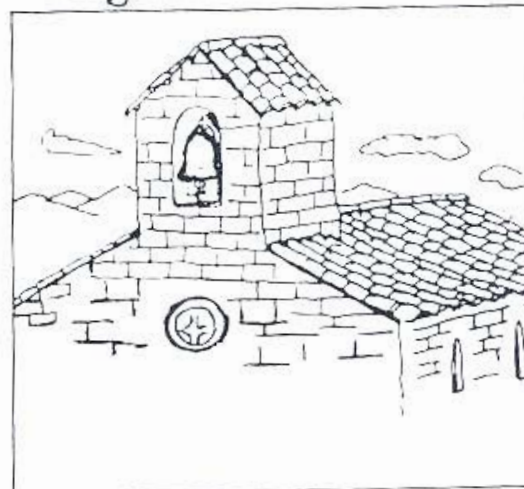
4

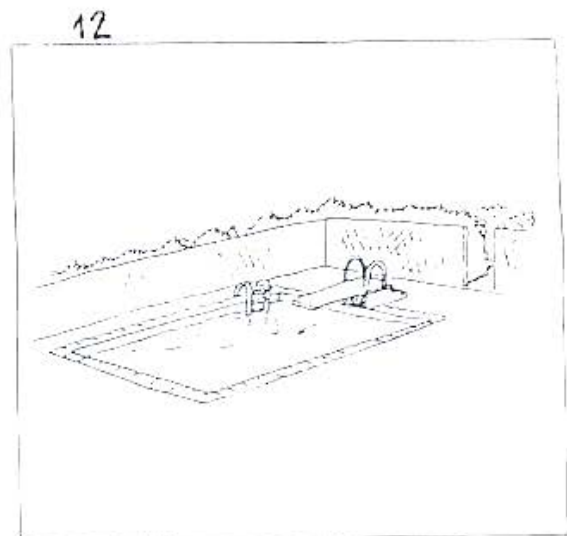
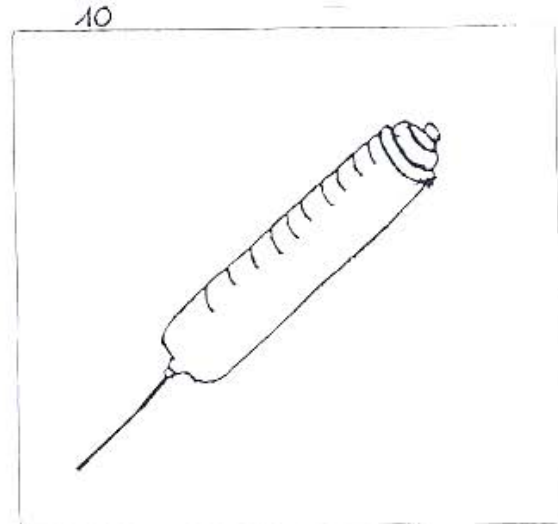
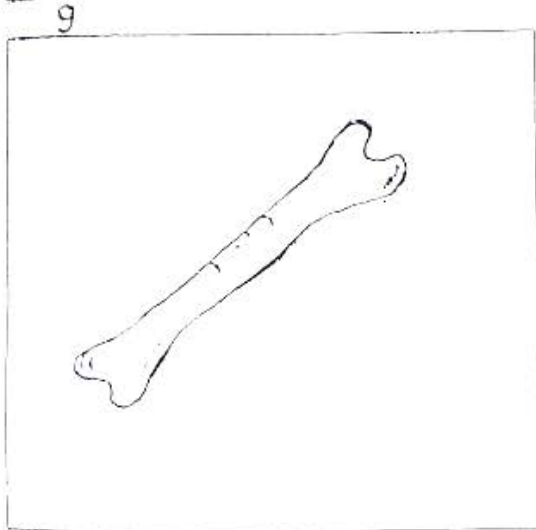
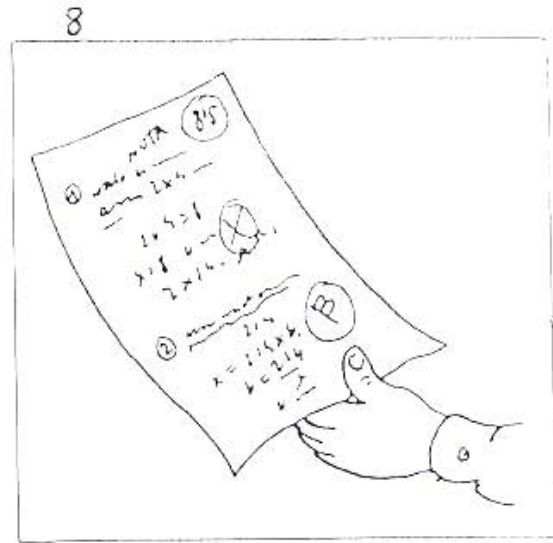


5



6





La vieja y los ladrones

Había una vez una vieja que vivía en las afueras de un pueblo.// Una noche se estaba calentando junto al fuego con la única compañía de las ardientes llamas, cuando de repente, oyó ruidos arriba en su habitación. Extrañada, se dijo:

-Yo diría que se oyen ruidos arriba... ¿O me lo parecerá a mí?

Luego oyó claramente unos pasos que iban de un lado para otro, y comprendió que se trataba de ladrones que habían ido a robarle. Viendo que se encontraba sola y que nadie podía acudir en su ayuda, se puso a pensar:

-¿Qué podría hacer para que esos ladrones se marchasen? ¡Ah, ya lo tengo!

Y ni corta ni perezosa, se dirigió al pie de la escalera y empezó a gritar:

-¡Bernardo, sube a la terraza! ¡María saca la escopeta!... ¡Juan, cázalos!... Y tú Pedro ¡atízales fuerte!... ¡Ramón, cuenta cuántos son!

Al oír los gritos de la vieja, los ladrones se asustaron mucho y se dijeron:

- Pues no hay poca gente en esta casa... Más vale que nos vayamos, que si entre todos nos echan el guante...

Más tarde, la vieja sentada frente al fuego, se echó a reír a carcajadas... y cuentan que todavía sigue riéndose.

4. Cicle Superior castellà: Criteris i taules de correcció.

CORRECCIÓN DE LA PRUEBA COLECTIVA

EJERCICIO 1

1. A
2. D
3. B
4. A
5. D

EJERCICIO 2

Tipo de texto	Texto num.
Se hace una descripción	4
Se narran unos hechos	2
Se dan explicaciones sobre personas, animales, objetos, hechos.	1
Se expresan sentimientos, emociones...	3

EJERCICIO 3

1. B
2. A
3. C
4. A
5. A

EJERCICIO 4

TEXTO 1

1. B
2. B
3. C
4. C

TEXTO 2

1. C
2. B
3. D
4. C

EJERCICIO 5

1. célebre actriz volvió
2. las frentes son anchas
3. aquella pelota flotante y voluminosa
4. aquel caballero arrogante y distinguido
5. insignificantes y tranquilas lagunas hay unos nenúfares

EJERCICIO 6

- A. 1. laves
2. conduzco
3. huyas
- B. 1. malgastar
2. destornillar, desatornillar
3. florecer
4. almacenar *y de pernac*
- C. 1. dentista
2. hortalizas
3. tetera
4. dibujante
5. bibliotecaria
- D. 1. extremeño
2. sevillana
3. gallegas

EJERCICIO 7

1. b
2. b
3. c
4. b
5. c
6. b
7. c
8. a
9. c
10. b
11. a
12. b
13. c

EJERCICIO 8

NOMBRE	ADJETIVO	VERBO
vacaciones	anuales	tomamos
época	cálidos	invitan
calor	estivales	estar
verano	sana	tumbamos
días		bañamos
casa		
vida		
sol		
piscina		
mar		

No es undran en compte les errades d'ortografia de cap tipus

EJERCICIO 9

	cero	sal
1	x	
2		x
3	x	
4		x

2

	yo	lla ve
1	x	
2		x
3		x
4	x	

3

	red	do s
1	x	
2		x
3		x
4	x	

EJERCICIO 10

1. yemas
2. ahora
3. voz
4. quedaban
5. ciudad
6. inmortal
7. Cogió
8. Miguel
9. cariño

10. caballo
11. herradura
12. Cerró
13. y
14. río
15. líquido
16. ascensor
17. Hace
18. coche

EJERCICIO 11

HAGO UN ROMPECABEZAS

3 2 5 6 4 1

EJERCICIO 12

1. Al Ariadne, al cohete
2. el cohete explotó
3. falló el sistema informático de control de uno de los motores
4. en junio de 1996
5. Guayana

EJERCICIO 13

1. herramientas
2. suelo
3. ojo
4. serrar
5. madera
6. pata
7. patas
8. sentarse/descubrirme

EJERCICIO 14

- A. 1. desatar
2. recordar
3. tristeza, pena
- B. 1. aumentado/elevado/encarecido
2. trozo/pedazo/porción/fracción/fragmento
3. camino/itinerario/dirección/rumbo
4. dueños/señores/amos
- C. 1. d
2. c
- D. 1. c
2. d

COMPRESIÓ ORAL (CASTELLA)

TAULA DE LA INTERPRETACIÓ DE TEXTOS, TEXT EXPLICATIU I TEXT NARRATIU

1.

M \ Ø	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0	75	69,2	63,5	57,7	51,9	46,2	40,4	34,6	28,8	23,1	17,3
1	67,3	61,5	55,8	50	44,2	38,5	32,7	26,9	21,2	15,4	9,6
2	59,6	53,8	48,1	42,3	36,5	30,8	25	19,2	13,5	7,7	1,9
3	51,9	46,2	40,4	34,6	28,8	23,1	17,3	11,5	5,8	0	0
4	44,2	38,5	32,7	26,9	21,2	15,4	9,6	3,8	0	0	0
5	36,5	30,8	25	19,2	13,5	7,7	1,9	0	0	0	0
6	28,8	23,1	17,3	11,5	5,8	0	0	0	0	0	0
7	21,2	15,4	9,6	3,8	0	0	0	0	0	0	0
8	13,5	7,7	1,9	0	0	0	0	0	0	0	0
9	5,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

TAULA DE RECOONEIXEMENT DE TEXTOS

2.

M \ Ø	0	1	2	3	4
0	15	11,3	7,5	3,8	0
1	10	6,3	2,5	0	0
2	5	1,3	0	0	0
3	0	0	0	0	0

TAULA DE FRASES FETES I, LOCUCIONS I MODISMES

3.

M \ Ø	0	1	2	3	4	5
0	10	8	6	4	2	0
1	7,3	5,3	3,3	1,3	0	0
2	4,7	2,7	0,7	0	0	0
3	2	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0	0

MORFOSINTAXI (CASTELLÀ)

TAULA DE FORMACIÓ DE PLURALS

5

E	F
0	0
1	3
2	6
3	9
4	12
5	15

FLEXIÓ

6

B	F
0	0
1	2,3
2	4,7
3	7,0
4	9,4
5	11,7
6	14,1
7	16,4
8	18,8

B	P
9	21,1
10	23,4
11	25,6
12	28,1
13	30,5
14	32,8
15	35,2
16	37,5

TAULA DE SUBSTITUCIÓ DE PARAULES DINS LA FRASE. ÚS DE CONNECTORS

7.

M \ M	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0	37,5	34,6	31,7	28,8	26	23,1	20,2	17,3	14,4	11,5	8,7
1	33,2	30,3	27,4	24,5	21,6	18,8	15,9	13	10,1	7,2	4,3
2	28,8	26	23,1	20,2	17,3	14,4	11,5	8,7	5,8	2,9	0
3	24,5	21,6	18,8	15,9	13	10,1	7,2	4,3	1,4	0	0
4	20,2	17,3	14,4	11,5	8,7	5,8	2,9	0	0	0	0
5	15,9	13	10,1	7,2	4,3	1,4	0	0	0	0	0
6	11,5	8,7	5,8	2,9	0	0	0	0	0	0	0
7	7,2	4,3	1,4	0	0	0	0	0	0	0	0
8	2,9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

TAULA D'IDENTIFICACIÓ DE LES PARTS DE LA FRASE

8

B	P
0	0
1	1,1
2	2,2
3	3,3
4	4,4
5	5,5
6	6,6
7	7,7
8	8,8
9	9,9
10	10

9. FONÈTICA

· TAULA DE DISCRIMINACIÓ FONÈTICA (PROVA COL·LECTIVA)

CATALÀ I CASTELLÀ

B	P
0	0
1	8,3
2	16,7
3	25
4	33,3
5	41,7
6	50
7	58,3
8	66,7
9	75
10	83,3
11	91,7
12	100

10. ORTOGRAFIA

TAULA D'APLICACIÓ DE L'ORTOGRAFIA (DICTAT)

CASTELLÀ

B	P
0	0
1	5,6
2	11,1
3	16,7
4	22,2
5	27,8
6	33,3
7	38,9
8	44,4
9	50
10	55,6
11	61,1
12	66,7
13	72,2
14	77,8
15	83,3
16	88,9
17	94,4
18	100

COMPRESIÓ LECTORA

CATALÀ I CASTELLÀ

41. TAULA D'APLICACIÓ DE LA INTERPRETACIÓ D'ORDRES

E	P
0	0
1	3,3
2	6,7
3	10
4	13,3
5	16,7
6	20

42. TAULA DE LA IDENTIFICACIÓ DE LA INFORMACIÓ BÀSICA D'UN TEXT

B	P
0	0
1	4
2	8
3	12
4	16
5	20

43. TAULA DE LA UTILITZACIÓ DE LES ESTRATÈGIES NECESSÀRIES PER A UNA BONA COMPRESIÓ

B	P
0	0
1	3,5
2	7,5
3	11,3
4	15
5	18,8
6	22,5
7	26,3
8	30

14. Taula de la identificació de mots segons el seu significat

A)

E	P
0	0
1	2,7
2	5,5
3	8,2
4	10,9
5	13,6
6	16,4
7	19,1

14.6 B)

\emptyset	0	1	2	3	4
M					
0	10,9	8,2	5,5	2,7	0
1	7,3	4,5	1,8	0	0
2	3,6	0,9	0	0	0
3	0	0	0	0	0

EXPRESSIO ESCRITA- TAULA D'ORTOGRAFIA I

CATALÀ I CASTELLÀ

Faltres Paraules	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
21-25	25	23	21	18	16	14	12	10	8	5	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
26-30	25	23	21	20	18	16	14	13	11	9	7	5	4	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
31-35	25	23	22	20	19	17	16	14	13	11	10	8	7	5	4	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
36-40	25	24	22	21	20	18	17	16	14	13	12	11	9	8	7	5	4	3	1	0	0	0	0	0	0	0
41-45	25	24	23	22	20	19	18	17	16	15	13	12	11	10	9	8	6	5	4	3	2	1	0	0	0	0
46-50	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	0
51-55	25	24	23	22	21	20	19	18	17	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
56-60	25	24	23	22	22	21	20	19	18	17	16	16	15	14	13	12	11	10	9	9	8	7	6	5	4	3
61-65	25	24	23	23	22	21	20	19	19	18	17	16	15	15	14	13	12	12	11	10	9	8	8	7	6	5
66-70	25	24	24	23	22	21	21	20	19	18	18	17	16	15	15	14	13	13	12	11	10	10	9	8	7	7
71-75	25	24	24	23	22	22	21	20	20	19	18	17	17	16	15	15	14	13	13	12	11	11	10	9	9	8
76-80	25	24	24	23	22	22	21	21	20	19	19	18	17	17	16	15	15	14	13	13	12	12	11	10	10	9
81-85	25	24	24	23	23	22	21	21	20	20	19	18	18	17	17	16	15	15	14	14	13	12	12	11	11	10
86-90	25	24	24	23	23	22	22	21	20	20	19	19	18	18	17	16	16	15	15	14	14	13	13	12	11	11
91-95	25	24	24	23	23	22	22	21	21	20	20	19	19	18	17	17	16	16	15	15	14	14	13	13	12	12
96-100	25	24	24	23	23	22	22	21	21	20	20	19	19	18	18	17	17	16	16	15	15	14	14	13	13	12
101-105	25	25	24	24	23	23	22	22	21	21	20	20	19	19	18	18	17	17	16	16	15	15	14	14	13	13
106-110	25	25	24	24	23	23	22	22	21	21	20	20	19	19	19	18	18	17	17	16	16	15	15	14	14	13
111-115	25	25	24	24	23	23	22	22	21	21	21	20	20	19	19	18	18	17	17	17	16	16	15	15	14	14
116-120	25	25	24	24	23	23	22	22	22	21	21	20	20	19	19	19	18	18	17	17	17	16	16	15	15	14
121-125	25	25	24	24	23	23	22	22	21	21	21	20	20	20	19	19	18	18	18	17	17	16	16	16	15	15
126-130	25	25	24	24	23	23	22	22	21	21	21	20	20	20	19	19	19	18	18	18	17	17	16	16	16	15
131-135	25	25	24	24	23	23	22	22	22	21	21	20	20	20	20	19	19	19	18	18	18	17	17	16	16	16
136-140	25	25	24	24	24	23	23	22	22	22	21	21	21	20	20	20	19	19	18	18	18	17	17	17	16	16
141-145	25	25	24	24	24	23	23	23	22	22	22	21	21	20	20	20	19	19	19	18	18	18	17	17	17	16
146-150	25	25	24	24	24	23	23	23	22	22	22	21	21	21	20	20	20	19	19	19	18	18	18	17	17	17
151-155	25	25	24	24	24	23	23	23	22	22	22	21	21	21	20	20	20	19	19	19	18	18	18	17	17	17
156-160	25	25	24	24	24	23	23	23	22	22	22	22	21	21	21	20	20	19	19	19	18	18	18	17	17	17
161-165	25	25	24	24	24	23	23	23	23	22	22	22	21	21	21	20	20	19	19	19	19	18	18	18	17	17
166-170	25	25	24	24	24	24	23	23	23	22	22	22	21	21	21	20	20	20	19	19	19	19	18	18	18	18
171-175	25	25	24	24	24	24	23	23	23	22	22	22	21	21	21	20	20	20	20	19	19	19	19	18	18	18
176-180	25	25	24	24	24	24	23	23	23	22	22	22	21	21	21	21	20	20	20	19	19	19	19	18	18	18
181-185	25	25	24	24	24	24	23	23	23	23	22	22	22	21	21	21	21	20	20	20	20	19	19	19	18	18
186-190	25	25	24	24	24	24	23	23	23	23	22	22	22	22	21	21	21	21	20	20	20	20	19	19	19	18
191-195	25	25	24	24	24	24	23	23	23	23	22	22	22	22	21	21	21	21	20	20	20	20	19	19	19	19
196-200	25	25	24	24	24	24	23	23	23	23	22	22	22	22	21	21	21	21	20	20	20	20	19	19	19	19
201-205	25	25	25	24	24	24	24	23	23	23	23	22	22	22	22	21	21	21	21	20	20	20	20	19	19	19
206-210	25	25	25	24	24	24	24	23	23	23	23	22	22	22	22	21	21	21	21	20	20	20	20	19	19	19
211-215	25	25	25	24	24	24	24	23	23	23	23	22	22	22	22	21	21	21	21	21	20	20	20	20	19	19
216-220	25	25	25	24	24	24	24	23	23	23	23	22	22	22	22	22	21	21	21	21	21	20	20	20	19	19
221-225	25	25	25	24	24	24	24	23	23	23	23	23	22	22	22	22	22	21	21	21	21	21	20	20	20	19
226-230	25	25	25	24	24	24	24	23	23	23	23	23	22	22	22	22	22	21	21	21	21	21	20	20	20	20
231-235	25	25	25	24	24	24	24	23	23	23	23	23	22	22	22	22	22	22	21	21	21	21	20	20	20	20
236-240	25	25	25	24	24	24	24	24	23	23	23	23	22	22	22	22	22	22	21	21	21	21	21	20	20	20
241-245	25	25	25	24	24	24	24	24	23	23	23	23	23	22	22	22	22	22	22	21	21	21	21	20	20	20
246-250	25	25	25	24	24	24	24	24	23	23	23	23	23	22	22	22	22	22	22	21	21	21	21	21	20	20
251-255	25	25	25	24	24	24	24	24	23	23	23	23	23	22	22	22	22	22	22	21	21	21	21	21	20	20
256-260	25	25	25	24	24	24	24	24	23	23	23	23	23	22	22	22	22	22	22	21	21	21	21	21	20	20
261-265	25	25	25	24	24	24	24	24	23	23	23	23	23	23	22	22	22	22	22	22	21	21	21	21	21	20
266-270	25	25	25	24	24	24	24	24	24	23	23	23	23	23	22	22	22	22	22	22	22	21	21	21	21	21
271-275	25	25	25	24	24	24	24	24	24	23	23	23	23	23	22	22	22	22	22	22	22	22	21	21	21	21
276-280	25	25	25	24	24	24	24	24	24	23	23	23	23	23	22	22	22	22	22	22	22	22	21	21	21	21
281-285	25	25	25	24	24	24	24	24	24	23	23	23	23	23	23	22	22	22	22	22	22	22	21	21	21	21

EXPRESSIÓ ESCRITA- TAULA D'ORTOGRAFIA 2

A TALA I CASTELLÀ

Palares	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	
Paraules																										07
21-25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
26-30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
31-35	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
36-40	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
41-45	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
46-50	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
51-55	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
56-60	3	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
61-65	4	4	3	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
66-70	6	5	4	4	3	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
71-75	7	7	6	5	4	4	3	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
76-80	8	8	7	6	6	5	4	4	3	3	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
81-85	9	9	8	8	7	6	6	5	5	4	3	3	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
86-90	10	10	9	9	8	7	7	6	6	5	5	4	3	3	2	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
91-95	11	10	10	9	9	8	8	7	7	6	6	5	5	4	3	3	2	2	1	1	0	0	0	0	0	0
96-100	12	11	11	10	10	9	9	8	8	7	7	6	6	5	5	4	4	3	3	2	2	1	1	0	0	0
101-105	12	12	11	11	10	10	9	9	8	8	8	7	7	6	6	5	5	4	4	3	3	2	2	1	1	1
106-110	13	13	12	12	11	11	10	10	9	9	8	8	7	7	6	6	6	5	5	4	4	3	3	2	2	2
111-115	13	13	13	12	12	11	11	10	10	10	9	9	8	8	7	7	6	6	6	5	5	4	4	3	3	3
116-120	14	14	13	13	12	12	11	11	11	10	10	9	9	8	8	8	7	7	6	6	6	5	5	4	4	4
121-125	14	14	14	13	13	12	12	12	11	11	10	10	10	9	9	8	8	8	7	7	6	6	5	5	5	5
126-130	15	14	14	14	13	13	13	12	12	11	11	11	10	10	9	9	9	8	8	7	7	7	6	6	6	5
131-135	15	15	14	14	14	13	13	13	12	12	11	11	11	10	10	10	9	9	8	8	8	7	7	7	7	6
136-140	16	15	15	14	14	14	13	13	13	12	12	12	11	11	11	10	10	9	9	9	8	8	8	7	7	7
141-145	16	16	15	15	15	14	14	13	13	13	12	12	11	11	11	10	10	10	9	9	9	8	8	8	8	8
146-150	16	16	16	15	15	15	14	14	14	13	13	13	12	12	11	11	11	10	10	10	9	9	9	8	8	8
151-155	17	16	16	16	15	15	15	14	14	14	13	13	13	12	12	11	11	11	10	10	10	10	9	9	9	9
156-160	17	16	16	16	16	15	15	15	14	14	14	13	13	13	12	12	12	11	11	11	10	10	10	9	9	9
161-165	17	17	16	16	16	15	15	15	15	14	14	14	13	13	13	12	12	12	12	11	11	11	10	10	10	10
166-170	17	17	17	16	16	16	15	15	15	15	14	14	14	13	13	13	13	12	12	12	11	11	11	10	10	10
171-175	17	17	17	17	16	16	16	15	15	15	15	14	14	14	13	13	13	13	12	12	12	11	11	11	11	11
176-180	18	17	17	17	17	16	16	16	15	15	15	15	14	14	14	13	13	13	13	12	12	12	12	11	11	11
181-185	18	18	17	17	17	17	16	16	16	15	15	15	15	14	14	14	14	13	13	13	12	12	12	12	11	11
186-190	18	18	18	17	17	17	16	16	16	16	15	15	15	15	14	14	14	14	13	13	13	13	12	12	12	12
191-195	18	18	18	17	17	17	17	16	16	16	16	15	15	15	15	14	14	14	14	13	13	13	13	12	12	12
196-200	18	18	18	18	17	17	17	17	16	16	16	16	15	15	15	15	14	14	14	14	13	13	13	13	12	12
201-205	19	18	18	18	18	17	17	17	17	16	16	16	16	15	15	15	15	14	14	14	14	13	13	13	13	13
206-210	19	19	18	18	18	18	17	17	17	17	16	16	16	16	15	15	15	15	14	14	14	14	13	13	13	13
211-215	19	19	18	18	18	18	17	17	17	17	16	16	16	16	15	15	15	15	14	14	14	14	13	13	13	13
216-220	19	19	19	18	18	18	18	17	17	17	17	16	16	16	16	15	15	15	15	14	14	14	14	14	14	14
221-225	19	19	19	18	18	18	18	18	17	17	17	17	16	16	16	16	16	15	15	15	15	14	14	14	14	14
226-230	19	19	19	19	18	18	18	18	18	17	17	17	17	16	16	16	16	16	15	15	15	15	14	14	14	14
231-235	19	19	19	19	19	18	18	18	18	17	17	17	17	16	16	16	16	16	15	15	15	15	14	14	14	14
236-240	20	19	19	19	19	18	18	18	18	18	17	17	17	17	16	16	16	16	16	15	15	15	15	14	14	14
241-245	20	19	19	19	19	19	18	18	18	18	18	17	17	17	17	16	16	16	16	16	15	15	15	15	15	15
246-250	20	20	19	19	19	19	19	18	18	18	18	18	17	17	17	17	17	16	16	16	16	16	15	15	15	15
251-255	20	20	19	19	19	19	19	18	18	18	18	18	17	17	17	17	17	16	16	16	16	16	16	15	15	15
256-260	20	20	20	19	19	19	19	19	18	18	18	18	18	17	17	17	17	17	16	16	16	16	16	16	16	15
261-265	20	20	20	19	19	19	19	19	19	18	18	18	18	18	17	17	17	17	17	16	16	16	16	16	16	15
266-270	20	20	20	20	19	19	19	19	19	18	18	18	18	18	18	17	17	17	17	17	16	16	16	16	16	16
271-275	20	20	20	20	20	19	19	19	19	19	18	18	18	18	18	18	17	17	17	17	17	16	16	16	16	16
276-280	20	20	20	20	20	19	19	19	19	19	19	18	18	18	18	18	17	17	17	17	17	17	16	16	16	16
281-285	20	20	20	20	20	20	19	19	19	19	19	19	18	18	18	18	18	17	17	17	17	17	17	16	16	16
286-290	20	20	20	20	20	20	19	19	19	19	19	19	18	18	18	18	18	17	17	17	17	17	17	16	16	16

ENXÈRSSIO ESCRITA: TAULA DE MORFOSINTAXI I

CASTELLA

Faites Paraules	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
21-25	40	23	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
26-30	40	26	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
31-35	40	28	16	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
36-40	40	29	19	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
41-45	40	31	21	12	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
46-50	40	32	22	15	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
51-55	40	32	25	17	10	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
56-60	40	33	26	19	12	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
61-65	40	34	27	21	15	8	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
66-70	40	34	28	22	16	11	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
71-75	40	35	29	24	18	13	7	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
76-80	40	35	30	25	19	14	9	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
81-85	40	35	30	26	21	16	11	6	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
86-90	40	35	31	26	22	17	13	8	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
91-95	40	36	31	27	23	18	14	10	6	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
96-100	40	36	32	28	24	20	16	11	7	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
101-105	40	36	32	28	24	21	17	13	9	5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
106-110	40	36	33	29	25	21	18	14	10	7	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
111-115	40	36	33	29	26	22	19	15	12	8	5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
116-120	40	37	33	30	26	23	20	16	13	9	6	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
121-125	40	37	33	30	27	24	20	17	14	11	7	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
126-130	40	37	34	31	28	24	21	18	15	12	9	6	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
131-135	40	37	34	31	28	25	22	19	16	13	10	7	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
136-140	40	37	34	31	28	26	23	20	17	14	11	8	5	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
141-145	40	37	34	32	29	26	23	20	18	15	12	9	6	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
146-150	40	37	35	32	29	26	24	21	18	16	13	10	8	5	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
151-155	40	37	35	32	30	27	24	22	19	16	14	11	9	6	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
156-160	40	37	35	32	30	27	25	22	20	17	15	12	10	7	5	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
161-165	40	38	35	33	30	28	25	23	20	18	15	13	11	8	6	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
166-170	40	38	35	33	30	28	26	23	21	19	16	14	11	9	7	4	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
171-175	40	38	35	33	31	28	26	24	22	19	17	15	12	10	8	5	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0
176-180	40	38	36	33	31	29	27	24	22	20	18	15	13	11	9	6	4	2	0	0	0	0	0	0	0	0
181-185	40	38	36	33	31	29	27	25	23	20	18	16	14	12	9	7	5	3	1	0	0	0	0	0	0	0
186-190	40	38	36	34	31	29	27	25	23	21	19	17	14	12	10	8	6	4	2	0	0	0	0	0	0	0
191-195	40	38	36	34	32	30	28	25	23	21	19	17	15	13	11	9	7	5	3	1	0	0	0	0	0	0
196-200	40	38	36	34	32	30	28	26	24	22	20	18	16	14	12	10	8	6	4	2	0	0	0	0	0	0
201-205	40	38	36	34	32	30	28	26	24	22	20	18	16	14	12	10	8	7	5	3	1	0	0	0	0	0
206-210	40	38	36	34	32	30	28	27	25	23	21	19	17	15	13	11	9	7	5	3	2	0	0	0	0	0
211-215	40	38	36	34	32	31	29	27	25	23	21	19	17	16	14	12	10	8	6	4	2	1	0	0	0	0
216-220	40	38	36	34	33	31	29	27	25	23	22	20	18	16	14	12	11	9	7	5	3	1	0	0	0	0
221-225	40	38	36	35	33	31	29	27	26	24	22	20	18	17	15	13	11	10	8	6	4	2	1	0	0	0
226-230	40	38	36	35	33	31	29	28	26	24	22	21	19	17	15	14	12	10	8	7	5	3	1	0	0	0
231-235	40	38	37	35	33	31	30	28	26	25	23	21	19	18	16	14	13	11	9	7	6	4	2	1	0	0
236-240	40	38	37	35	33	32	30	28	27	25	23	22	20	18	16	15	13	11	10	8	6	5	3	1	0	0
241-245	40	38	37	35	33	32	30	28	27	25	24	22	20	19	17	15	14	12	10	9	7	5	4	2	0	0
246-250	40	38	37	35	34	32	30	29	27	25	24	22	21	19	17	16	14	13	11	9	8	6	5	3	1	0
251-255	40	38	37	35	34	32	31	29	27	26	24	23	21	19	18	16	15	13	12	10	8	7	5	4	2	0
256-260	40	38	37	35	34	32	31	29	28	26	24	23	21	20	18	17	15	14	12	11	9	7	6	4	3	1
261-265	40	38	37	35	34	32	31	29	28	26	25	23	22	20	19	17	16	14	13	11	10	8	7	5	3	2
266-270	40	39	37	36	34	33	31	30	28	27	25	24	22	21	19	18	16	15	13	12	10	9	7	6	4	3
271-275	40	39	37	36	34	33	31	30	28	27	25	24	22	21	19	18	17	15	14	12	11	9	8	6	5	3
276-280	40	39	37	36	34	33	31	30	28	27	26	24	23	21	20	18	17	16	14	13	11	10	8	7	5	4
281-285	40	39	37	36	34	33	32	30	29	27	26	24	23	22	20	19	17	16	15	13	12	10	9	7	6	5
286-290	40	39	37	36	34	33	32	30	29	28	26	25	23	22	21	19	18	16	15	14	12	11	9	8	7	5

EXPRESSIÓ ESCRITA- Taula de Morfosintaxi 2

CASTELLA

Saltes Paraules	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50 0+
21-25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
26-30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
31-35	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
36-40	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
41-45	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
46-50	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
51-55	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
56-60	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
61-65	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
66-70	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
71-75	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
76-80	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
81-85	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
86-90	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
91-95	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
96-100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
101-105	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
106-110	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
111-115	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
116-120	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
121-125	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
126-130	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
131-135	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
136-140	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
141-145	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
146-150	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
151-155	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
156-160	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
161-165	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
166-170	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
171-175	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
176-180	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
181-185	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
186-190	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
191-195	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
196-200	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
201-205	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
206-210	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
211-215	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
216-220	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
221-225	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
226-230	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
231-235	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
236-240	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
241-245	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
246-250	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
251-255	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
255-260	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
261-265	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
266-270	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
271-275	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
276-280	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
281-285	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
285-290	4	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

EXPRESSIÓ ESCRITA- TAULA LEXIC

CATALÀ I CASTELLA

F	P
0	25
1	23
2	20
3	18
4	15
5	13
6	10
7	8
8	5
9	3
≥ 10	0

EXPRESSIÓ ESCRITA- TAULA MOTS CROSSA

CATALÀ I CASTELLA

F	P
0	5
≥ 1	0

EXPRESSIÓ ESCRITA- TAULA DE MOTS IL·LEGIBLES

CATALÀ I CASTELLA

F	P
0	5
1	3
2	2
3	0

CRITERIS DE CORRECCIÓ DE LA PROVA INDIVIDUAL DE LLENGUA CASTELLANA

PROVA INDIVIDUAL

<p>Expresión oral Ejercicio 16: Producción de un mensaje oral. Ejercicio 17: Producción de frases. Ejercicio 18: Organización de la información.</p> <p>Fonética y Lectura Ejercicio 19: Reproducción de sonidos. Ejercicio 20: Fonética, rapidez, corrección y entonación.</p>	<p>Entre setze i divuit minuts tots cinc exercicis</p>
---	---

EJERCICIO 16 PRODUCCIÓN DE UN MENSAJE ORAL

L'examinador només tindrà en compte per a la puntuació les dues primeres frases de cada vinyeta (*considerarem frase quan hi hagi un verb*). La resta de producció oral de cada vinyeta no es valorarà. No són imprescindibles les dues frases, sempre que hi hagi tres lexemes nous respecte a la vinyeta immediata anterior. (*Lexema: representació abstracta d'un mot amb independència dels aspectes flexius i de formació. Per tant, comptarem com a lexemes només els substantius, els adjectius i els verbs.*)

Es poden donar 3, 2, 1 o 0 punts per a cada vinyeta, segons els lexemes nous que tingui i segons el nombre d'errades. La puntuació total de cadascuna vindrà donada per la fórmula següent:

PUNTUACIÓ = LEXEMES – FALTES

MO: Vol dir missatge oral de cada vinyeta i representa la puntuació total de cadascuna.

LEXEMES

El màxim de punts d'aquest terme serà de **tres**. Per a tenir-lo cal la producció de tres lexemes nous, com a mínim, d'entre les dues primeres frases de la producció. Encara que n'hi hagi més, el valor màxim serà de tres punts. Si només diu dos lexemes nous la valoració serà de dos. Si només n'hi ha un, la valoració del terme serà d'un i, si no en fa cap de nou, la valoració és de zero.

FALTES

En aquest apartat no es compten més de **tres** errades per vinyeta. Encara que en les dues primeres frases n'hi hagi més, la valoració màxima serà de tres punts. Si n'hi ha dues, el valor numèric del terme serà de dos i, si n'hi ha una o cap, el seu valor serà d'un o zero respectivament.

En el full de recollida de dades s'ha d'anotar el nombre de lexemes, el nombre de faltes i la puntuació final.

Es comptaran zero punts per a l'alumne que se salti l'explicació d'alguna vinyeta. Les errades repetides es compten només una vegada.

Si l'alumne diu frases introductòries com per exemple: *En la segunda viñeta hay. Después de la tercera hay. Aquí, en la cuarta viñeta aparece...* Els elements d'aquestes frases no seran

considerats lexemes nous.

Es valoraran les errades lèxiques i morfosintàctiques.

Exemples:

PRIMERA HISTORIETA

Primera vinyeta

- a. Un niño está esperando el autobús (li donarem 3 punts).
- b. Está esperando el autobús (li donarem 2 punts, ja que només hi ha dos lexemes).
- c. Un niño está en la *filera* del autobús (li donarem 2 punts, ja que hi ha una errada lèxica).

Segona vinyeta

- d. Llega el autobús y el niño se distrae mirando el gato (li donarem 3 punts respecte als exemples a, b i c).
- e. Llega el autobús y el niño no sube (li donarem 1 punt respecte a l'exemple c).

Tercera vinyeta

- f. El autobús se va (li donarem 1 punt respecte als exemples d i e).
- g. El autobús se va y el niño se queda en la parada gritando (li donarem 3 punts).
- h. La gente se va *con* el autobús y el niño se queda (li donarem 2 punts pels lexemes *gente* i *se queda* i se li resta 1 punt per l'errada *con* el autobús per tant, li quedarà 1 punt)

Quarta vinyeta

- i. Para un taxi (li donarem 2 punts respecte a f, g i h).
- j. Para un taxi para no llegar tarde (li donarem 3 punts respecte a f, g i h).
- k. El niño *atura* un taxi (li donarem 1 punt, ja que hi ha una errada lèxica respecte a g i h).

SEGONA HISTORIETA

Primera vinyeta

- a. Una madre da de comer a un loro que está en una jaula (li donarem 3 punts).
- b. Hay un loro en una *gàbia* (li donarem 2 punts l'errada lèxica resta un punt).

Segona vinyeta

- c. El loro se ha escapado de la jaula (li donarem 1 punt, ja que només hi ha un lexema nou respecte a la producció anterior, *escapado*).
- d. El hijo ha abierto la jaula y juega con el pájaro (li donarem 3 punts, ja que hi ha tres lexemes nous).
- e. El loro vuela por la habitación (li donarem 2 punts, ja que hi ha dos lexemes nous).

Tercera vinyeta

- f. El loro se ha escapado (li donarem 0 punts, perquè no hi ha cap lexema nou respecte a l'exemple c).
- g. El loro vuela por la ventana y el niño grita (li donarem 3 punts perquè hi ha tres lexemes nous respecte a c, d, e).

Quarta vinyeta

- h. La madre riñe al niño (li donarem 2 punts respecte a l'exemple g).
- i. La madre, muy enfadada, riñe al niño porque ha dejado escapar el loro (li donarem 3 punts respecte als exemples f i g).

Es consideren **errades**:

Les fetes sota la influència del català, per exemple: *lloro, engegar, hi ha, gàbia, enfilat, crida, con el autobús, la gente hi sube*.

Les degudes a la desconexió del castellà no compreses en el punt anterior.

La manca de precisió per manca de riquesa lèxica. Exemple: *cosa* (s'acceptarà el genèric, *pájaro por loro...*). No es considera errada l'ús dels mots *autocar* i *coche de línea*.

Les frases incompletes, exclosos els anacoluts. (*Anacolut: construcció gramatical en la qual la segona part no lliga sintàcticament amb la primera i està més d'acord amb el que pensa en aquell moment qui parla que no amb la concordança sintàctica.*)

Si l'alumne es corregeix i la primera realització ha estat clara i acabada, no es tindrà en compte l'autocorrecció.

No es consideren **errades** els vulgarismes i els dialectalismes (formes no normatives d'ús comú i genuí: *pos* en lloc de *pues*, *ahuego*).

Els casos dubtosos han de ser jutjats per l'examinador segons el seu criteri; ha de procurar compensar les aplicacions favorables amb les desfavorables.

EJERCICIO 17 PRODUCCIÓN DE FRASES

Es formulen deu preguntes a l'alumne, nou es faran amb suport de dibuixos.

Es mesura una resposta simple: una frase o bé el mot adient.

S'acceptaran frases amb *subjecte-verb, verb-complements, verb-adverbi*.

Es donaran dos punts sempre que hi hagi la combinació gramatical esmentada o el mot adient.

Si només hi ha un element de la mostra de combinacions gramaticals es posarà un 1.

Es consideren **errades**:

- Les de procedència del català, *olorant*.

- Les produïdes pel fet del desconexió del castellà: *sierrancio*.

No es consideraran errades els dialectalismes ni les errades fonètiques (formes no normatives d'ús comú, per exemple *goler, bastesar...*).

Exemples:

1. Se está sonando (li donarem 2 punts).
Coge un pañuelo y se quita los mocos (li donarem 2 punts).
Se suena porque está resfriado (li donarem 2 punts).
Se suena la nariz (li donarem 2 punts).
2. Un charco de agua (li donarem 2 punts).
Un charco (li donarem 2 punts).
3. Desayuna (li donarem 2 punts).
Desayuna por la mañana (li donarem 2 punts).
Desayuna un café con leche (li donarem 2 punts).
4. Puesta (li donarem 2 punts).
Preparada para comer (li donarem 2 punts).
5. Abrocharse la bata (li donarem 2 punts).
Desabrocharse la bata (li donarem 2 punts).
(No s'accepta *quitarse los botones/ponerse los botones.*) (Li donarem 0 punts).
6. Un hombre huele una flor (li donarem 2 punts).

- Un señor está oliendo una flor (li donarem 2 punts).
7. Un señor está serrando un tronco (li donarem 2 punts).
 Un hombre sierra un tronco (li donarem 2 punts).
 Un hombre corta un tronco (li donarem 2 punts).
8. Un chico bosteza (li donarem 2 punts).
 Un hombre bosteza (li donarem 2 punts).
 El hombre se está estirando (li donarem 2 punts).
 Un hombre se despereza (li donarem 2 punts).
9. Van en un autocar escolar (li donarem 2 punts).
 Van en transporte escolar (li donarem 2 punts).
10. Qualsevol resposta correcta amb els elements esmentats al començament.

EJERCICIO 18 ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Es posará una creu a la part del *SÍ* o del *NO* a les tres primeres caselles, si l'exposició de l'organització de la informació s'adiu amb als criteris esmentats més endavant.

A les tres caselles restants es posará *SÍ* o *NO* si s'adiu amb als aspectes que es valoren a l'item.

Cal fer esment al fet que el senyal del *SÍ* al primer grup de caselles és positiu, i que el *NO* al segon grup de caselles també és positiu.

Si un text és expressat bàsicament en català, no es valoraran els diversos aspectes i es comptarà tot negatiu.

1. *Ordre estructural*

Hi ha un ordre estructural narratiu:

- a) Quan el discurs està centrat en l'acció de l'ascensor (Verónica)
- b) Quan el discurs està centrat en l'acció des del punt de vista de dos personatges secundaris, veïns. (Eloy)
- c) Quan el discurs està centrat en l'acció des del punt de vista d'un dels dos tècnics o bé, la mare o el nen. (María)

Es posará *NO* quan al discurs hi predominen elements descriptius o la simple enumeració dels personatges. (David)

Els elements secundaris han d'estar connectats a l'acció principal: la reparació de l'ascensor, en cas contrari es posará *No*.

2. *Equilibri*

Entenem per equilibri l'harmonia o proporció en la distribució de les parts del discurs.

Hi ha equilibri quan es posa més èmfasi en una part (ocupa 3/4 part de l'espai) i menys èmfasi en la resta.

Hi ha desequilibri per exemple a (Juan)

No sempre que hi ha un buit en la informació hi ha desequilibri.

3. *Maneres de dir, expressions i paraules adients*

Es valora positivament la precisió lèxica i l'adjectivació de les paraules a l'hora de narrar (Vanessa)

No es tracta tant d'enumerar els elements com d'explicar alguna cosa sobre les qualitats fisi-

ques o bé fer esment de les accions que realitzen els personatges descrits.

Si l'alumne diu tres o més paraules o expressions que enriqueixin el discurs, se li posarà la creu a la casella del *SÍ*.

Si en el text hi ha algun catalanisme com poden ser *ascensó* no es tindrà en compte.

4. Repetició

Si hi ha una repetició, es posarà la creu a la casella del *SÍ*. (Marta)

No es considera repetició quan la idea que es repeteix serveix per a enllaçar. (David)

No es considera repetició quan una idea s'amplia. (David)

5 Salt

Si hi ha un salt, es posarà la creu a la casella del *SÍ*.

Hi ha un salt quan:

- a) una informació queda interrompuda per una altra i la primera es reprèn després. (Vicens)
- b) s'afegeix una informació trencant l'ordre estructural del discurs.

6. Buit

Entenem per buit la llacuna d'informació que dificulta la comprensió del text o que no dona informació sobre l'enunciat.

Es marcarà amb una creu a la part del *SI* quan l'alumne es deixi un dels elements següents:

técnicos, madre e hijos, ascensor, portera, vecino o sinònims. (Eloy) (Arнау)

- No es penalitza si un alumne fa un discurs molt complet i es deixa un element o part d'un bloc.

- Si utilitza un terme col·lectiu com, per exemple, *vecinos* es considerarà vàlid. No acceptarem el genèric *gente*.

EJERCICIO 19 REPRODUCCIÓN DE SONIDOS

Si l'alumne no pronuncia correctament el so o sons que s'avaluen, es posarà una creu a la casella **M**. Si la resposta és correcta es marcarà una creu a la casella **B**.

Si, per dificultats de comprensió, l'alumne no contestés la paraula adient, es repetirà la pregunta.

EJERCICIO 20 FONÉTICA, ENTONACIÓN, RAPIDEZ Y CORRECCIÓN LECTORAS

Un **examinador** comptarà **el temps** i estarà pendent de les **errades mecàniques**.

Es consideren errades mecàniques:

- ometre lletres o síl·labes i afegir-ne,
- interpretar malament una determinada grafia,
- les repeticions,
- llegir lletres mudes,
- aturada dins d'un mot.

Es començarà a comptar el temps a partir de les dues ratlles marcades a text

L'**altre examinador** marcarà amb una creu els ítems incorrectes de fonètica i marcarà sobre el full les errades d'entonació.

Es consideren errades d'entonació:

- interpretar malament els signes de puntuació del text,
- aturada entre dos mots.

En acabar la sessió d'aplicació individual, els examinadors han de deixar constància al full de l'alumne el total d'errades de fonètica, entonació, correcció i temps.

ANNEX DE PRODUCCIONS ORALS

Marc

Un ascensor se ha estropeado, no, y después vienen los dos mecánicos y lo arreglan y sueltan a los pasajeros que hay dentro. Un señor y la señora de limpieza están mirando. Han venido los mecánicos, los dos mecánicos del ascensor y lo arreglan.

Vanessa

Mi madre, yo y mi hermano nos quedamos atascados en el viejo ascensor de mi bloque y por fin todos nos vinieron a rescatar. Estábamos muy tranquilos a pesar del agobio. Los dos mecánicos, muy simpáticos nos ayudaron a salir. Los vecinos nos miraban con curiosidad y asombro.

Vicenç

Esto es que están... la señora está limpiando el piso... Se ha quedado un ascensor parado en un piso que es el segundo y entonces el señor sale de su casa y ve esto, y estan sacando unos, una madre y se ve un perro, me parece, y dos niños. Y aquí hay mecánicos que están intentando sacarlos y arreglar el ascensor.

Maria

Me quedé atrancado en el ascensor y vinieron dos técnicos de ascensor para sacarnos a poco a poco, primero a mí, después a mi madre y después a mi hermana y al perro. Y los dos vecinos estaban mirando.

Carlos

En una casa, en un segundo, el ascensor se queda encallao, entoces llaman a los que reparan ascensores y van sacando la gente y van arreglando el ascensor y los vecinos están mirando qué pasa.

Jonatan

Se han quedado atrapados en el ascensor una familia. Estan muy asustados. Parece que ya van a sacarlos del ascensor averiado los técnicos que luego arreglaran el ascensor. Han estado mucho rato dentro. Los vecinos miran lo que pasa.

Verònica

Hay unos niños que estan en un ascensor y se quedan atrancados, entonces viene el señor de los ascensores y les saca y eso lo está observando un vecino que salía de su piso, la señora y había también una señora que estaba también allí mirándolo, que estaba bariendo y fregando la portería.

Eloy

Una vecina ha llamado por teléfono a los técnicos del ascensor para que lo

arreglen. Ahora están sacando la gente que se ha quedado atrapada entre dos pisos. Un vecino se lo está mirando.

David

Hay un ascensor, unos técnicos de ascensor, una madre y unos niños. Un hombre y una señora con una escoba. Hay también un perro en el ascensor. Los del ascensor quieren arreglarlo.

Marta

Unos señores, una señora que barre y un vecino con un periódico miran al ascensor. Miran lo que ha pasado. Estan viéndolo todo. Los niños no pueden salir.

Juan

Se ha estropeado el ascensor de una casa y un vecino asustado ha salido al rellano con el periódico de la mañana y una vecina curiosa y con una escoba en la mano mira lo que ha pasado por detrás de la puerta del ascensor. Los técnicos sacan del ascensor a la familia.

Arnau

Un ascensor averiado y una madre con los hijos dentro. Les mecánicos reparan con mucha atención. Hay gente que mira.

EXPRESSIÓ ORAL

TALLA D'APLICACIÓ DE LÈXIC I MORFOSINTAXI DEL DISCURS



B	P
0	0
1	2,27
2	4,55
3	6,22
4	9,09
5	11,36
6	13,64
7	15,91
8	18,18
9	20,45
10	22,73
11	25
12	27,27
13	29,55
14	31,82
15	34,09
16	36,36
17	38,64
18	40,91
19	43,18
20	45,45
21	47,73
22	50
23	52,27
24	54,55
25	56,82
26	59,09
27	61,36
28	63,64
29	65,91
30	68,18
31	70,45
32	72,73
33	75
34	77,27
35	79,55
36	81,82
37	84,09
38	86,36
39	88,64
40	90,91
41	93,18
42	95,45
43	97,73
44	100

EXPRESSIÓ ORAL

ORGANITZACIÓ DE LA INFORMACIÓ (COHERÈNCIA)

TAULA D'APLICACIÓ DE LA ORGANITZACIÓ DE LA INFORMACIÓ
(COHERÈNCIA)

B	P
0	0
1	16,67
2	33,33
3	50
4	66,67
5	83,33
6	100

FONÈTICA CASTELLÀ (PROVA INDIVIDUAL)

TAULA DE DISCRIMINACIÓ FONÈTICA

B	P
0	0
1	2,8
2	5,6
3	8,3
4	11,1
5	13,9
6	16,7
7	19,4
8	22,2
9	25
10	27,8
11	30,6
12	33,3

TAULA DE REPRODUCCIÓ FONÈTICA

B	P
0	0
1	2,8
2	5,6
3	8,3
4	11,1
5	13,9
6	16,7
7	19,4
8	22,2
9	25
10	27,8
11	30,6
12	33,3

TAULA DE FONÈTICA DE LA LECTURA

D	P
0	33,3
1	22,2
2	11,1
>= 3	0

TAULA DE LECTURA CATALÀ I CASTELLÀ

CORRECCIÓ MECÀNICA

F	P
0	100
1	95
2	90
3	85
4	80
5	75
6	70
7	65
8	60
9	55
10	50
11	45
12	40
13	35
14	30
15	25
16	20
17	15
18	10
19	5
≥ 20	0

TAULA DE LECTURA CASTELLA

ENTONACIÓ

F	P
0	100
1	93
2	87
3	80
4	73
5	67
6	60
7	53
8	47
9	40
10	33
11	27
12	20
13	13
14	7
≥ 15	0

ANNEX 2:

PROVA DE CONEIXEMENT DE LENGUA CATALANA PER AL CICLE SUPERIOR DE L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

1. Cicle Superior català: Instruccions d'aplicació.

PROVA DE LLENGUA CATALANA (MAIG-JUNY 98)

PROVA COL·LECTIVA

Comprensió oral	
Exercici 1: Interpretació i identificació de textos.	3
Exercici 2: Reconeixement de textos de tipologia diversa.	4
Exercici 3: Modismes, locucions i frases fetes.	2
Exercici 4: Reconeixement del lèxic específic d'altres àrees.	3
Exercici 5: Comprensió de textos.	15
Morfosintaxi	
Exercici 6: Formació de plurals.	2
Exercici 7: Flexió verbal. Derivació.	10
Exercici 8: Substitució de paraules dins la frase. Ús de connectors.	5
Exercici 9: Identificació dins la frase: nom, adjectiu, verb i adverbi.	5
Fonètica-Ortografia	
Exercici 10: Discriminació fonètica.	4
Exercici 11: Dictat.	7
Comprensió escrita	
Exercici 12: Interpretació d'ordres.	3
Exercici 13: Identificació de la informació bàsica d'un text.	4
Exercici 14: Utilització d'estratègies necessàries per a una bona comprensió.	4
Exercici 15: Identificació de mots segons el seu significat.	4
Expressió escrita	
Exercici 16: Producció d'un text.	15

PROVA INDIVIDUAL

Expressió oral	
Exercici 17: Producció d'un missatge oral.	
Exercici 18: Producció de frases.	
Exercici 19: Organització de la informació.	
Fonètica i Lectura	
Exercici 20: Reproducció de sons.	
Exercici 21: Fonètica, rapidesa, correcció i entonació.	
Exercici 22: Ús del diccionari.	

• NORMES D'APLICACIÓ DE LA PROVA COL·LECTIVA •

S'ha de demanar la llista dels alumnes al tutor. S'adjuntarà la llista a les proves.

Abans d'iniciar el procés d'avaluació cal assignar un número a cada alumne segons la llista de la classe.

Les proves es poden omplir amb bolígraf o amb llapis i goma. Només és vàlida una resposta per pregunta. Si es marquen dues respostes, s'anul·larà la pregunta.

La resposta correcta s'ha de marcar amb una creu. Si es vol rectificar, cal fer un cercle sobre la resposta incorrecta i marcar-ne una de nova (l'examinador en posarà un exemple a la pissarra).

Si es dubta, és millor no contestar, ja que els errors es penalitzen.

Cal tenir en compte que hi ha exercicis que ocupen més d'un full.

Els alumnes no han de començar l'exercici seguint si l'examinador no dona l'ordre de començar-lo.

Si s'han d'aclarir els dubtes a tots els alumnes, s'ha de fer abans de començar l'exercici. Un cop començat l'exercici, els dubtes s'aclariran individualment.

L'examinador ha de llegir textualment les consignes marcades en lletra cursiva.

Abans de començar la prova col·lectiva s'ha d'omplir el full de les dades.

EXERCICI 1. INTERPRETACIÓ I IDENTIFICACIÓ DE TEXTOS

Examinador: Ara us llegiré uns textos dues vegades. Vosaltres heu de marcar quin és el dibuix que li correspon a cadascun.

Fixeu-vos en l'exemple:

D'una banda del cabàs sortia el cap d'un conill. Quedà embadalit.

Marcaríeu amb una creu la casella a. Hi ha quatre dibuixos; només un correspon al text que escoltareu.

① *Era un ratolí molt gros que tenia el seu niu a l'armari del racó de la cuina.*

② *L'home, vestit amb un jersei blanc i negre de ratlles horitzontals, mastegava un tros de tabac.*

③ *Si poses un llibre de cap per avall, com una teulada, fas un túnel per on passa el tren i encara més, si poses uns quants llibres com a teulades, fas tota una ciutat.*

④ *Si el pare es posava els auriculars amb música, desapareixia de l'escena encara que fos al nostre costat. Nosaltres seguíem els esportistes en el televisor.*

⑤ *Era una estança acollidora, ben moblada. A la taula hi havia dues espelmes*

enceses i dues que cremaven a la lleixa de la xemeneia.

EXERCICI 2 RECOONEIXEMENT DE TEXTOS DE TIPOLOGIA DIVERSA

Examinador: *Us llegiré uns textos una sola vegada. Heu de posar el número d'ordre de la lectura del text allà on correspongui a cada tipus de text.*

Fixeu-vos en aquest exemple: Les tribus del Sahara han estat un símbol de llibertat. Amb camells i ramats, es desplacen pel desert, i on planten la tenda, allà és casa seva. A mesura que es desplacen, els nòmades van buscant pastures per als ramats que són el seu mitjà bàsic de vida.

Poseu el número 0 corresponent a la casella que diu: Es donen explicacions sobre persones, animals, objectes... Heu de tenir en compte que es pot repetir un tipus de text i que, en canvi, no surten tots els tipus de text.

Llegiu amb atenció les paraules del quadre del quadern (Pausa breu).

① *Luis Figo*

- Luis Figo, t'agrada viure a Catalunya?
- Sí, molt.
- La nit després d'haver jugat un partit, et costa de dormir?
- Sí, per la tensió, mal de cames, cansament...
- Quin és el millor gol que has fet?
- En una final contra l'Atlètic de Madrid. Vaig xutar amb la cama dreta i la pilota va entrar per l'escaire de la porteria.

②

Un terratrèmol de poca intensitat es va registrar ahir cap a les nou del vespre prop d'Alcanar i de Sant Carles de la Ràpita. La població a penes va percebre el moviment, que va tenir una intensitat de 2,4 graus, tot i que en aquell moment tothom ja era a casa.

③

*Així la rosa enduta pel torrent,
així l'espuma de mimosa al vent,
la teva vida, sota el firmament.*

④

A un costat de la masia hi havia l'era, la bassa, el paller tot ple de palla nova i la ballissa i els estables enganxats a la casa, i més enllà, el bosc espès que arribava fins als cingles.

Tipus de text

Text num.

Es donen instruccions	
Es fa una descripció	
Es narren uns fets	
Es donen explicacions sobre les persones, animals, objectes...	O,
Parlen diversos personatges	
S'expressen sentiments, emocions...	

EXERCICI 3 MODISMES, LOCUCIONS I FRASES FETES

Examinador: Marqueu amb una creu el dibuix que correspon a la frase feta que ara us llegiré.

Fixeu-vos en l'exemple: El senyor Marçal para taula. Marcaríeu amb una creu la casella b. Fixeu-vos en les frases, les llegiré dues vegades.

- ① Amb tot el que li passa, treu foc pels queixals.
- ② Els avis fan petar la xerrada.
- ③ Avui tots fan dissabte.
- ④ En Lluís s'hi trenca el cap.
- ⑤ N'ha fet a l'alçada d'un campanar.

EXERCICI 4 RECONeixEMENT DE LÈXIC ESPECÍFIC D'ALTRES ÀREES

Examinador: Fixeu-vos en els dibuixos. Us llegiré dues vegades, una sèrie de quatre paraules. Heu de marcar la paraula que correspon al dibuix. Només una de les opcions és la correcta.

Escolteu l'exemple: a. plànol, b. cases, c. carretera, d. camp.

Marcaríeu la casella a on hi ha la paraula plànol, que correspon al dibuix. Ara, escolteu atentament:

- ① a. escull, b. pendent, c. penya-segat, d. muntanya.
- ② a. pou, b. sinia, c. moll, d. saltant d'aigua.
- ③ a. dos quarts de sis, b. dos quarts de quatre, c. tres quarts de vuit, d. un quart de tres.
- ④ a. escorça, b. bruc, c. branca, d. tija.
- ⑤ a. engranatges, b. palanques, c. motors, d. juntures.
- ⑥ a. herbívors, b. rosegadors, c. rèptils, d. rapinyaires

EXERCICI 5 COMPRESIÓ DE TEXTOS

Examinador: Escolteu atentament el text que us llegiré una vegada, després haureu de contestar unes preguntes sobre el text. Per cada pregunta us llegiré quatre respostes. Per exemple:

(l'examinador escriu a la pissarra la pregunta i el quadre que l'alumne té al quadern) f

	a	b	c	d
1				

Per la selva africana es passeja un elefant enorme.

Com és aquest elefant?

- a. de color rosa*
- b. petit*
- c. gros*
- d. tanoca*

Posaríeu una creu al quadre 1-c.

Escolteu atentament.

Text 1

Cada vegada que sortim a comprar donem per suposat que el dependent ens donarà una bossa per a portar-hi la compra. Però, ens hem parat a pensar si realment necessitem aquesta bossa de plàstic?

Quin material és el millor? Plàstic, paper o tela?

En general, les bosses de plàstic són més resistents que les de paper, però no són biodegradables, és a dir, no es desfan. Encara que algunes bosses de plàstic indiquin que són biodegradables, mai no desapareixen del tot: es desintegren en petits trossos i, a més a més, qualsevol plàstic procedeix del petroli, un recurs no renovable.

Les bosses de plàstic sovint acaben al mar i maten els animals marins que se les empassen o s'hi enreden.

La tinta que s'utilitza en les bosses de plàstic conté un metall molt tòxic. Quan les bosses es cremen, aquest metall passa a l'atmosfera.

Les bosses de paper són reutilitzables i biodegradables, però no són barates ecològicament. S'han de fabricar sempre amb paper nou, perquè els fabricants diuen que així són més resistents al pes.

Què es pot fer per no utilitzar tantes bosses de plàstic?

Si no compres gaire, pensa-t'hi abans d'acceptar qualsevol bossa. Si cada comprador accepta una bossa menys cada mes, podrem estalviar milions de bosses cada any.

Quan surtis a comprar, porta una bossa de tela o de xarxa; es dobleguen fàcilment i poden dur molta càrrega.

Trieu la resposta correcta de les preguntes que escoltareu. Us les llegiré dues

vegades.

- ① L'origen de les bosses de plàstic és...
- la fusta
 - materials biodegradables
 - el petroli
 - matèries ferroses
- ② Què passa quan les bosses de plàstic acaben al mar?
- s'omplen d'aigua i s'enfonsen
 - provoquen gran mortaldat de peixos
 - es desfan perquè són biodegradables
 - canvien de color
- ③ Les bosses, perquè siguin més resistents, s'han de fer...
- de paper reciclat
 - de fusta
 - de paper nou
 - de mobles vells
- ④ Quin títol penses que és l'adequat per al text?
- Les bosses de plàstic, font de vida
 - Necessitem les bosses de plàstic?
 - Cal aconseguir com més bosses de plàstic millor
 - Les bosses de plàstic són més resistents que les de paper

Text 2

Una colla d'estudiants que anaven de camí cap a casa seva un cop acabats els exàmens, van demanar posada en una casa i els en van donar. Un de molt garneu va veure tot de pernills penjats al rebost i va pensar que, de nit, quan tothom dormiria, n'aniria a prendre un, se l'amagaria al sarró i l'endemà pel camí es farien tots un bon tip de pernil. Així mateix va fer-ho; però la criada de la casa, que es va témer alguna mala passada dels estudiants, en tota la nit no dormí i s'adonà del cas, i ella que sí que va treure el pernil del sarró de l'estudiant i va posar-hi una pedra.

L'endemà l'estudiant, tot tou, pensant-se portar tot un pernil, no parava de dir mentre marxaven:

—A la primera parada em deixareu un ganivet ben gros, qui més gros el porti, i veureu com en farà una de les meves.

Arribada l'hora d'esmorzar, es van deturar, i li van deixar el ganivet més gros que duïen, i ell, tot cofoi, en obrir el sarró hi va trobar una pedra. Podeu comptar quina sorpresa i quina torbació, i els companys li van dir:

—Bé, on és aquella sorpresa i per a què volies, el ganivet?

I el gata maula va contestar:

—El volia per veure si amb una pedra qualsevol com aquesta que porto al sarró el podia esmoliar i així el curs que ve em podria dedicar a fer d'esmolet.

Trieu la resposta correcta de les preguntes que escoltareu. Us les llegiré dues vegades.

1. Una colla d'estudiants anava de camí ...

- a. abans dels exàmens.
- b. el dia dels exàmens.
- c. quan havien acabat els exàmens.
- d. a fer exàmens a l'escola.

2. La minyona va témer que...

- a. s'adormiria.
- b. li'n farien una de bona.
- c. l'estovarien.
- d. li prendrien les botifarres.

3. La minyona va...

- a. confondre els estudiants.
- b. ser enganyada pels estudiants.
- c. regalar un pernil als estudiants.
- d. amagar el sarró dels estudiants.

4. En no poder tallar el pernil, l'estudiant que duia el sarró va voler ...

- a. guardar el ganivet.
- b. netejar el ganivet.
- c. afilar el ganivet.
- d. llançar el ganivet.

text 1	a	b	c	d
1				
2				
3				
4				

text 2	a	b	c	d
1				
2				
3				
4				

EXERCICI 6 FORMACIÓ DE PLURALS

Examinador: Feu l'exercici número 6 i, quan acabeu, espereu-vos.

Transforma les frases seguint el model: La camisa es blanca. Les camises són blanques.

1. La galeta es massa dolça.

..... són massa

2. La viaxella es molt antiga.

- son molt
3. Les tres minyones entremallades encenen l'espelma:
..... minyo l'espelma.
4. La dona espera molt esverada:
..... homes molt
5. Els infants son sovint egoistes i vius:
La canalla sovint i

EXERCICI 7 FLEXIÓ VERBAL I DERIVACIÓ

Examinador: *Feu l'exercici número 7 i, quan acabeu, espereu-vos.*

A. Col·loca el verb, que hi ha entre parentesis, en la forma adequada:

1. Es tíbil que els nets et (creure).
 2. Mentre tu (jeure) jo feinejo.
 3. A l'estiu, cap a entrada de fosc sempre (fresquejar).
- B. Canvia l'expressió entre parentesis per una paraula que vulgui dir el mateix que l'expressió entre parentesis:
Exemple: Li van (posar beues) al turmeil. Li van *embèsar* el turmeil.
1. Es va (posar a la butxaca) tota la propina de la colla.
 2. Vaig (posar dins de la gamba) falosa.
 3. Aquestes vacances van (posar paper) a la peret del menjador.
 4. Va caure la roda perquè es van (treure els cargols) dos cargols.
 5. Sense adonar-nos-en, ens van (anar cap a dins) en el bosc de Rupit.

C. Completa les frases següents utilitzant un derivat del mot entre parentesis:

1. Es molt (traça). Acaba de fer un pont amb escupadents.
 2. Els nens ataven la (foc) de Sant Joan.
 3. El pagès ha esportat el (pressec).
 4. La (guò) no treballa bé la idea del director.
 5. Ha passat el (drap) a recollir papers i roba vella.
- D. Col·loca un adjectiu derivat de la paraula que hi ha entre parentesis:
1. A casa sempre mengem formatge (Pallars).
 2. L'arròs (València) m'agrada més.
 3. El científic fa un estudi de les fosses (Atlàntic).

EXERCICI 8 SUBSTITUCIÓ DE PARAULES DE LA FRASE

Examinador: *Feu l'exercici número 8 i, quan acabeu, espereu-vos.*

Marca amb una creu l'opció correcta:

1. Aquell noi sembla una mica esbojarrat. Si que...
 - a. el sembla
 - b. ho sembla
 - c. li sembla
2. Si no has anat a comprar...
 - a. vés-ten ara
 - b. vés-hi ara
 - c. vés ara
3. En Ricard menja lentes, ... vols?
 - a. les
 - b. en
 - c. hi
4. ... comics llegeixes?
 - a. Què
 - b. Quals
 - c. Quins
5. A la parada de fruits hi veig maduixes, la venedora...
 - a. me les ofereix
 - b. me n'ofereix
 - c. m'ho ofereix
6. D'aquests gots, quants ... vols endur?
 - a. hi

- b. teu
c. te'ls
7. Si vols saber que han dit, en Pep potser ...
a. te ho dirà
b. t'hi dirà
c. t'ho dirà
8. Si passes , toxa la colla avançant més.
a. entre
b. endavant
c. enllloc
9. El fuster va trobar ... l'eina al calaix.
a. a
b. en
c. o
10. Muraven ... per veure com s'allunyaven les orenetes.
a. damunt
b. a l'aire
c. enl'aire
11. La taula del menjador és molt ampla, ... la del despatx ho és més.
a. aleshores
b. malgrat
c. però
12. Ara prenem el sol, ... ens benyirem
a. més tard
b. abans
c. primerament
13. Els va pagar un bon refrigeri ... estiguessen contents.
a. com que
b. amb el que
c. a fi que

EXERCICI 9 IDENTIFICACIÓ DINS DE LA FRASE: NOM, ADJECTIU, VERB I ADVERBI

Examinador: *Feu l'exercici número 9 i, quan acabeu, espereu-vos.*

Llegeix el text

En aquella plàcida tarda va sortir de casa amb tristesa. El que havia viscut els darrers dies era massa dolorós i trágic per oblidar-ho fàcilment. Al carrer jugaven al mateix joc de sempre, uns nens, aquells que havia renyat abans. En veure'l, van aturar l'activitat i algu va córrer a amagar-se al foec portal.

Ara, escriu tres noms, tres adjectius, tres verbs i tres adverbis extrets del text anterior en el quadre següent:

Nom	Adjectiu	Verb	Adverbi

EXERCICI 10 DISCRIMINACIÓ FONÈTICA

(L'examinador dibuixarà un quadre de solucions a la pissarra per ensenyar als alumnes on s'ha de marcar.)

Examinador: *Escolteu les paraules que ara llegiré dues vegades.*

(a. Variant per a la zona del català oriental)

- Poseu una creu si sonen com zero o com plaça [z/s]:
1. galzeran 2. benzina 3. poncella 4. aniversari.
- Poseu una creu si sonen com dona com ona [ɔ/o]:

1. tort 2. ninot 3. escalfor 4. tomb.
 3. Poseu una creu si sonen com cel o com abric [ε / ə]:
 1. ferro 2. presumit 3. premi 4. cofre

(b. Variant per a la zona del català occidental)

1. Poseu una creu si sonen com zero o com plaça [z / s]:
 1. galzeran 2. benzina 3. poncella 4. aniversari
 2. Poseu una creu si sonen com dona o com ona [o / o]:
 1. tort 2. ninot 3. escalfor 4. tomb
 3. Poseu una creu si sonen com cel com cotxe [ε / e]:
 1. ferro 2. melòs 3. jutge 4. premi

	zero	plaça
1		
2		
3		
4		

2.

	dona	ona
1		
2		
3		
4		

3.

variant oriental	
cel	celec
1	
2	
3	
4	

variant occidental	
cel	celec
1	
2	
3	
4	

Exercici 11 DICTAT

- (L'examinador farà tres lectures del text; la segona serà més pausada perquè l'alumne tingui temps d'escriure: Es dicten els signes de puntuació.)

Examinador: Ara us llegiré unes frases tres vegades. La primera vegada és perquè les escolteu; la segona, les llegiré pausadament perquè les escriviu, i la tercera, perquè repasseu tot el dictat.

La vaig conèixer fa deu anys.
 Tot passejant vaig veure uns eriçons.
 M'han portat a l'hospital amb una ambulància.
 Li van aixafar el pastís que li havia tocat a la rifa.
 És costum menjar raïm per Cap d'Any.
 El camió transportava unes gàbies d'ouques.
 Me'l menjaré sense respirar.
 La pagesa va agafar-ne dues, de dotzenes d'ous.

EXERCICI 12 INTERPRETACIÓ D'ORDRES

Examinador: *Feu l'exercici número 12 i, quan acabeu, espereu-vos.*

Llegeix les frases que sots a l'exercici. Numera-les segons l'ordre en el qual s'han de realitzar. Fesat en l'exemple.

FER UNA TRUITA A LA FRANCESA

1	Sagafen els ous de l'ouera.
4	Es posen a coure els ous batuts.
2	Es trenquen.
3	Es baten.

CONSULTAR UN LLIBRE A LA BIBLIOTECA DE CATALUNYA

	Recull les teves coses i ves-te'n.
	Consulta el llibre i extreu-ne les dades necessàries.
	Entra a la biblioteca, busca un seient i deixa-hi la cartera.
	Consulta el fitxer i agafa una fitxa segons si vols trobar el llibre pel nom de l'autor o pel tema.
	Vés al tauler central i dona la fitxa a la bibliotecària, espera que et doni el llibre i torna al teu lloc.
	Torna al teu seient i omple la fitxa amb les dades.

EXERCICI 13 IDENTIFICACIÓ DE LA INFORMACIÓ BÀSICA D'UN TEXT

Examinador: *Feu l'exercici número 13 i, quan acabeu, espereu-vos.*

Llegeix la notícia, després contesta les preguntes de les caselles. Ho has de fer de la manera més precisa que puguis.

El cap de setmana l'anglès John Smith, amb un total de 61 cops, es va proclamar guanyador de l'Open de golf de Portugal, que és dotat amb 50 milions d'escuts. Darrera l'anglès va obtenir premi l'holandès Blomm.

	Respostes
1. A qui va passar?	
2. Què va passar?	
3. Com va passar?	
4. Quan va passar?	
5. On van passar?	

EXERCICI 14 UTILITZACIÓ D'ESTRATÈGIES NECESSÀRIES PER A UNA BONA COMPRESIÓ

Examinador: *Feu l'exercici número 14 i, quan acabeu, espereu-vos.*

Llegeix primer el text, després escriu les paraules que hi manquen. Només has de posar una paraula a cada espai.

Aquell matí, a primera hora, en Robert va comprar la premsa. Els diaris de tot el portaven la foto d'en Robert a la primera i unes notícies molt estranyes. En Robert demanava al president que s'ocupés dels mes i no tant de la Lluna i de l'espai, i el més del cas: que ell deixava de ser astronauta, que donava tots els seus a aquella gent de l'Índia i que se'n hi anava a Després que ja estava de paraules, que calien fets, encara que fossin insignificants.

EXERCICI 15 IDENTIFICACIÓ DE MOTS SEGONS EL SEU SIGNIFICAT

Examinador: *Feu l'exercici número 15 i, quan acabeu, espereu-vos.*

- A. Escriv el contrari dels mots entre parentesis:
1. El fuster va..... (netejar) el terra.
 2. Aquests darrers dies..... (ha augmentat) el cabal del riu.
 3. La casa dona a..... (pocent)
- B. Escriv un sinònim dels mots entre parèntesis:
1. Cada vegada s'ho..... (numa) més.
 2. Es posà a..... (xerrar) amb el primer que passà.
 3. Corrien tots cap al..... (turó) Ningu volia ser l'últim.
 4. Avançaven amb dificultat, hi trobaven..... (rocs)
- C. Marca amb una creu la resposta correcta:
1. Un cap de la corda és:
 - a. la unió de dues cordes
 - b. un nus molt gros
 - c. un extrem
 - d. la part més gruixuda de la corda
 2. Una agulla d'estendre és:
 - a. un estri per allargar la roba
 - b. un estri per penjar la roba
 - c. un estri per lligar la roba
 - d. un estri per cosir la roba
- D. Marca amb una creu la resposta correcta:
1. Si dic que ell s'explica com un llibre sense fulls, vull dir que s'explica:
 - a. xincrucejant
 - b. no gaire clar
 - c. quequejant
 - d. molt bé
 2. Si dic que el diem enganyat com una paparra, vull dir que:
 - a. és molt amic
 - b. és un noi molt brut
 - c. està sempre damunt nostre
 - d. és un noi molt xerraire

EXERCICI 16 PRODUCCIÓ D'UN TEXT

Examinador: *Escriu un text sobre una de les opcions següents:*

1. *Hem visitat una granja escola; em toca fer la carta d'agraïment als monitors i els recordaré tot allò que ens ha agradat més.*
2. *A la classe hem llegit un llibre de ciència-ficció; em toca escriure una carta a l'autor per explicar-li quins són els capítols que ens han agradat més i convidar-lo.*
3. *A l'entrada de l'escola hi ha problemes de trànsit; em toca escriure una carta al regidor de transports de l'Ajuntament per exposar-li el nostre problema i suggerir-li solucions per resoldre'l.*

Quina opció has triat? _____

Abans d'escriure pots organitzar les idees del que escriuràs en aquesta pàgina. Escriv el text a la pàgina següent.

Ara revisa el que has escrit i si penses que l'has d'esmenar alguna paraula, fes-ho.

NORMES D'APLICACIÓ DE LA PROVA ORAL DE LLENGUA CATALANA

L'examinador passarà individualment la prova oral als alumnes. Aquest grup de proves es corregirà al mateix temps que s'apliquen. L'examinador haurà d'anar anotant els errors o la puntuació de cada unitat en els fulls de correcció de la prova oral.

L'examinador, en el moment d'omplir el full de recollida de dades, establirà un petit diàleg amb el noi o la noia, a fi de donar-li confiança.

EXERCICI 17 PRODUCCIÓ D'UN MISSATGE ORAL

Historieta núm. 1 EL REGAL

Examinador: Observa atentament la historieta, després ens l'explicaràs pas a pas amb tot el que hi passa. Podràs mirar el dibuix.

Historieta núm. 2 L'HOME ESPORTISTA

Examinador: Observa atentament la historieta, després ens l'explicaràs pas a pas amb tot el que hi passa. Podràs mirar el dibuix.

EXERCICI 18 PRODUCCIÓ DE FRASES

Examinador: Et presentaré una sèrie de dibuixos sobre els quals et faré unes preguntes. Tu hauràs de contestar fixant-hi bé. Hauràs de contestar amb frases, no amb una sola paraula.

1. Què passa en aquest dibuix?
2. Què passa en aquest dibuix?
3. Què passa en aquest dibuix?
4. Què passa en aquest dibuix?
5. Què passa en aquest dibuix?
6. Què està a punt de passar en aquest dibuix?
7. Què fa aquest noi?
8. Com està aquest senyor?
9. En quina posició està aquesta senyora?
10. Què vas fer ahir en sortir de l'escola?

EXERCICI 19 ORGANITZACIÓ DE LA INFORMACIÓ

Examinador: Observa aquest dibuix i, quan l'hagis vist bé, explica'ns tot el que hi passa. T'anirem seguint en el nostre dibuix, per veure si coincideixen. Tu podràs parlar amb el teu dibuix davant.

EXERCICI 20 REPRODUCCIÓ DE SONS

Examinador: Mira aquests dibuixos. Ara et faré preguntes sobre els dibuixos i tu les has de contestar.

(Si l'alumne no reproduïx la paraula amb el so que li correspon ser avaluat, cal tornar a repetir la pregunta.)

1. Aquí hi ha una casa i un pot de mel. (casa [e] / mel [e]) (casa [c] / mel [c])¹

¹ Variant per al català occidental

- Què és això? i això?
2. Aquí hi ha el foc i el número tretze. (foc [ɔ] / tretze [tɾɛ])
Què és això? i això?
3. Aquí hi ha una camisa i un peix. (camisa [z] / peix [j]) (camisa [z] / peix [i/j])²
Què és això? i això?
4. Aquí hi ha una jaqueta i un mitjó. (jaqueta [ɟ] / mitjó [dɟ])
Què és això? i això?
5. Aquí hi ha un ocell que vola i aquí hi ha una lletra. (ocell [ʎ] / lletra [ʎ])
Què és això? i això?
6. Aquí hi ha un banc i un bosc. (banc [ŋ] / bosc [sk])
Què és això? i això?
7. Aquí hi ha un nen que estudia i una nena que juga al futbol. (estudia [i] / futbol [ɔ]) Què fa aquest nen? i aquesta nena?

EXERCICI 21 FONÈTICA, CORRECCIÓ I RAPIDESA LECTORA

Examinador: Llegeix en silenci una vegada aquesta lectura. Després hauràs de llegir-la en veu alta.

EXERCICI 22 ÚS DEL DICCIONARI

La recerca es farà amb el diccionari que es tingui a mà, el d'ús més freqüent a l'aula. Pot ser d'Eumo, Barcanova... L'alumne no ha de veure la paraula escrita. Si l'alumne no troba la paraula, l'examinador l'ajudarà.

Recerca del primer mot

Examinador: Busca al diccionari el mot *capgirar*. (L'alumne hi busca el mot.)

Examinador: Escolta aquesta frase: *No li encarreguis res més. S'ha equivocat un altre cop. Ho capgira tot.* Busca en aquest full extret d'un diccionari la definició que correspon a la paraula *capgira* dins d'aquestes frases.

(Les frases de referència es poden dir dues vegades. L'alumne cerca el mot entre les quatre entrades que se li mostra en el full annex.)

Recerca del segon mot

Examinador: Busca al diccionari el mot *empassar*. (L'alumne hi busca el mot.)

Examinador: Escolta aquesta frase: *Li he dit que jo no ho he fet i s'ho ha empassat.* Busca en aquest full extret d'un diccionari la definició que correspon a la paraula *empassat* dins d'aquestes frases.

² Variants per al català occidental

2. Cicle Superior català: Prova escrita.



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament
Direcció General d'Ordenació Educativa
Servei d'Ensenyament del Català

PROVA DE LLENGUA CATALANA

C S

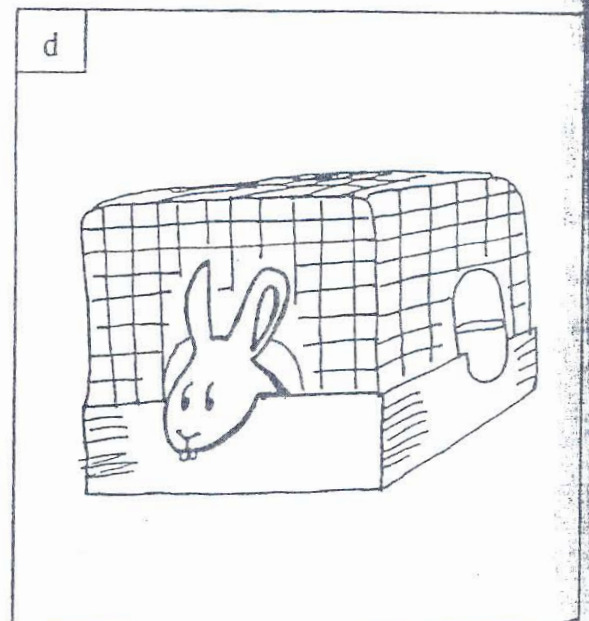
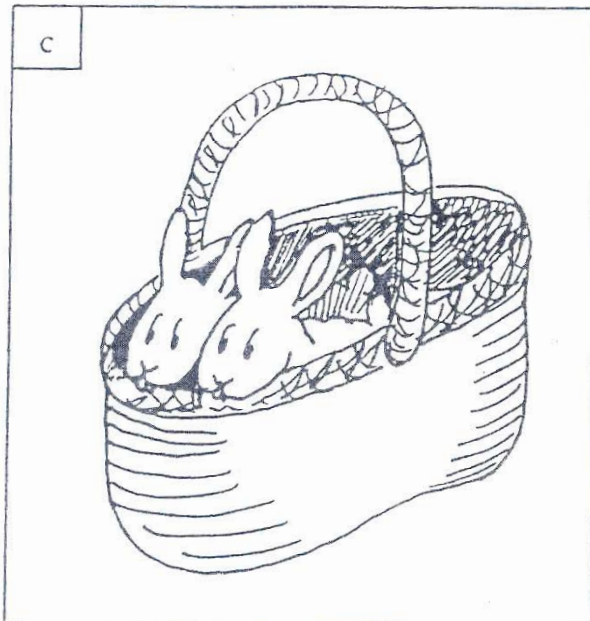
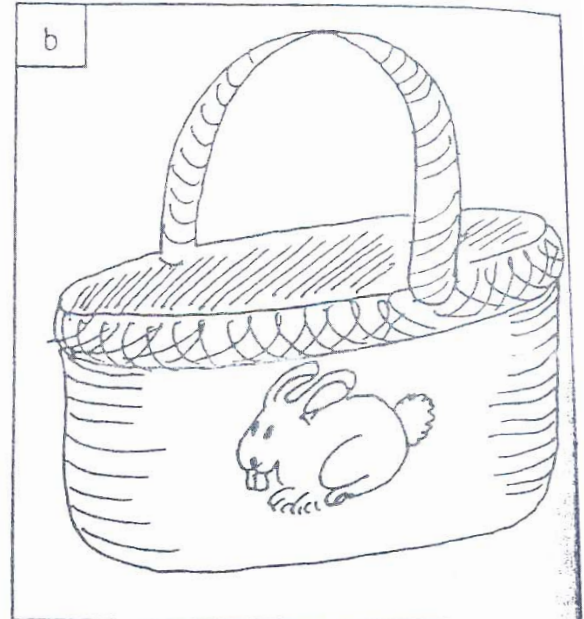
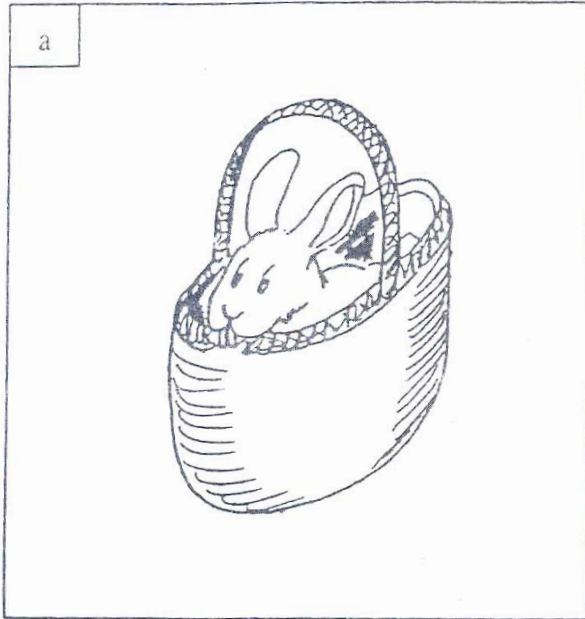
Escola _____

Nom i cognoms _____

Núm. _____

EXERCICI /1

EXEMPLE



1

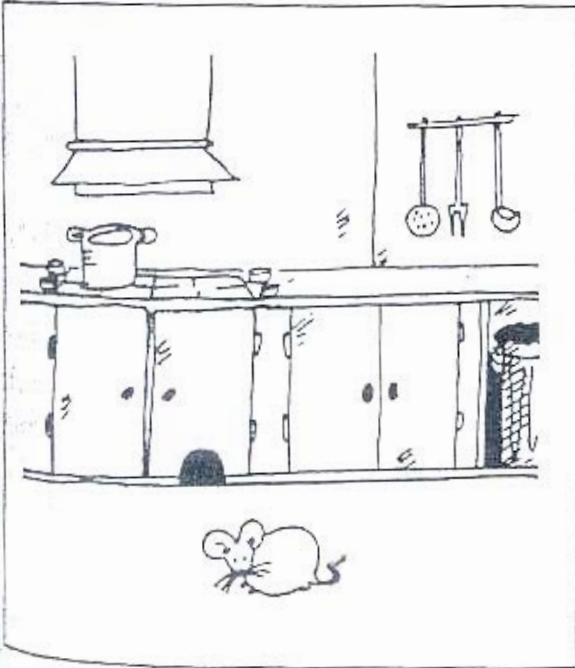
a



b



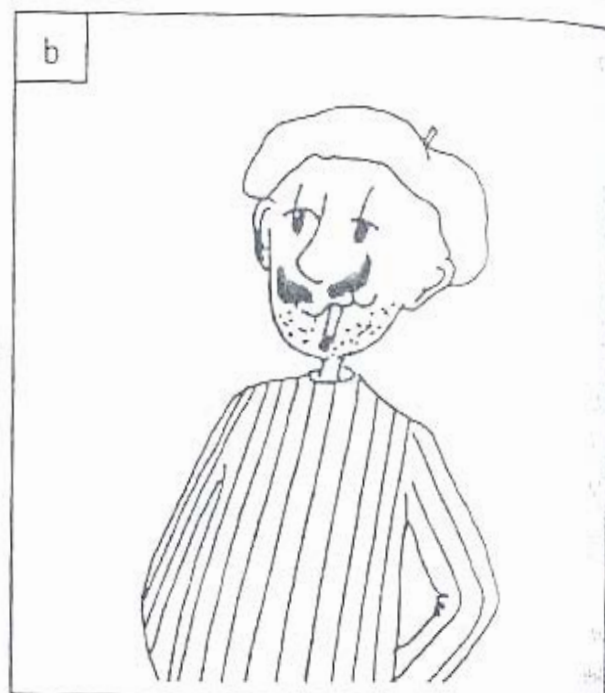
c



d



2

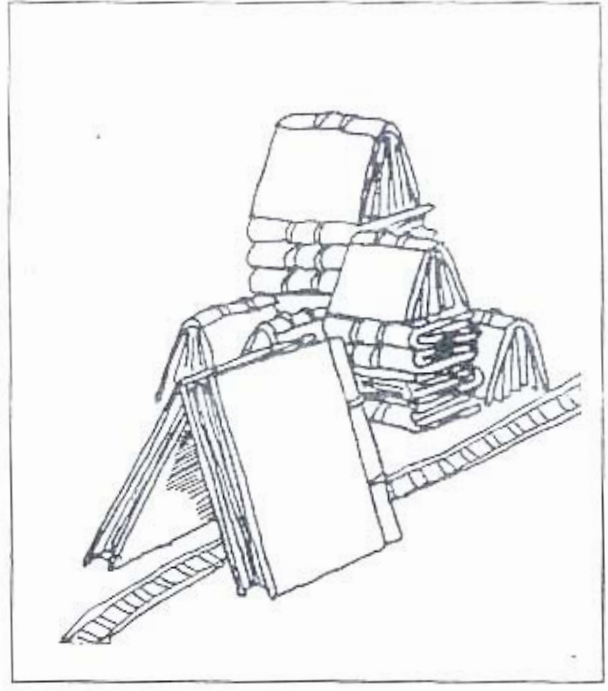


3

a



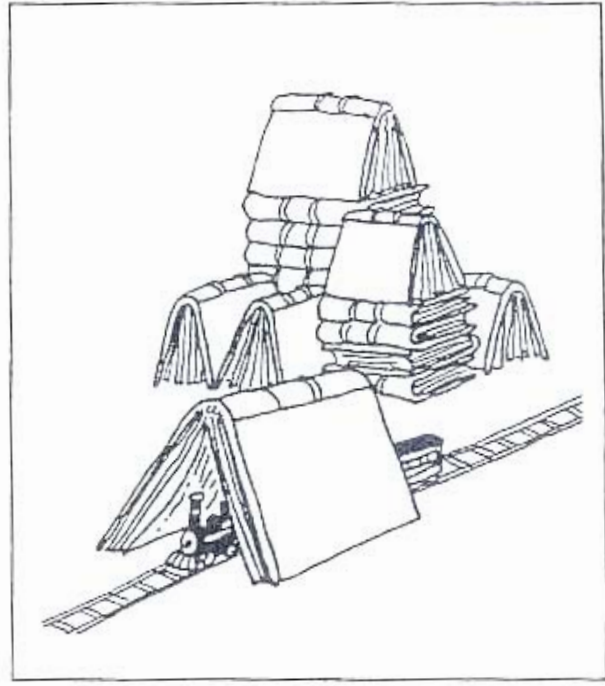
b



c

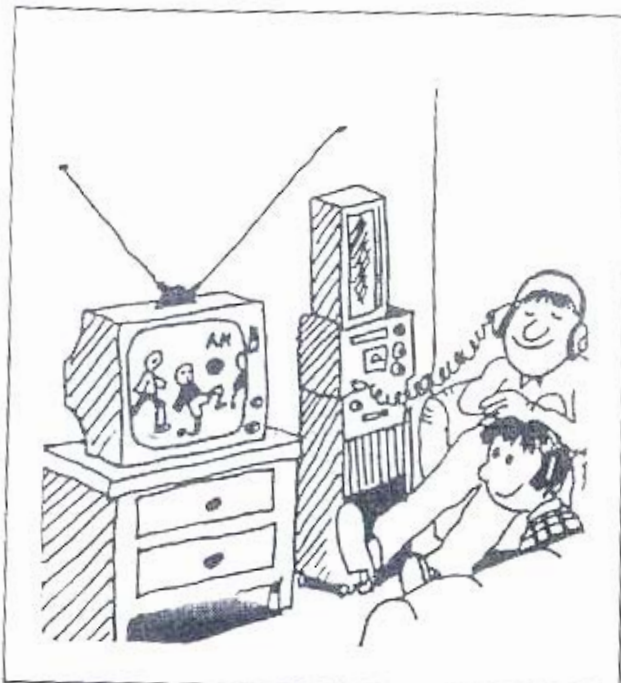


d

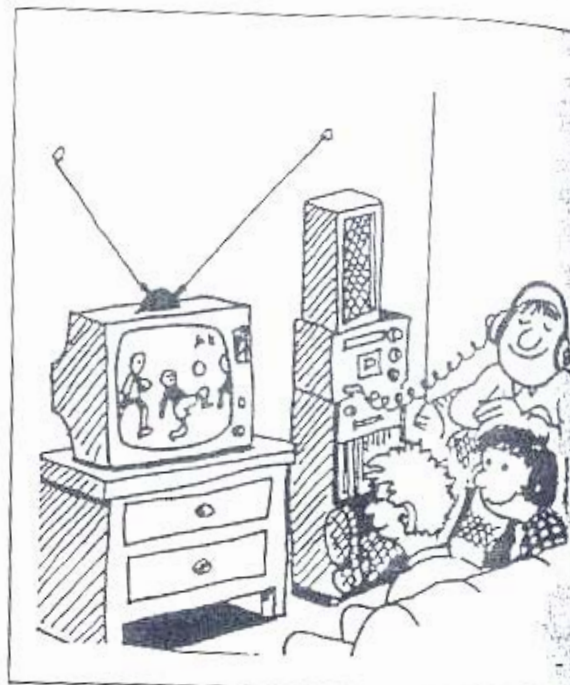


4

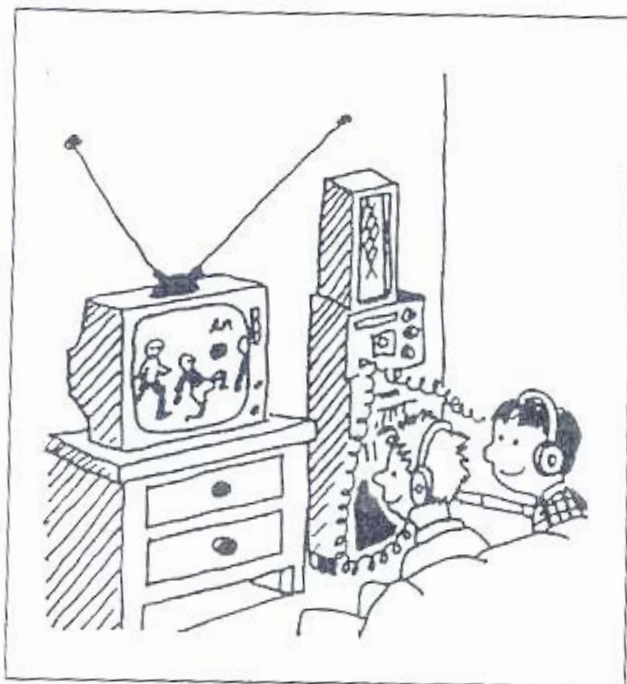
a



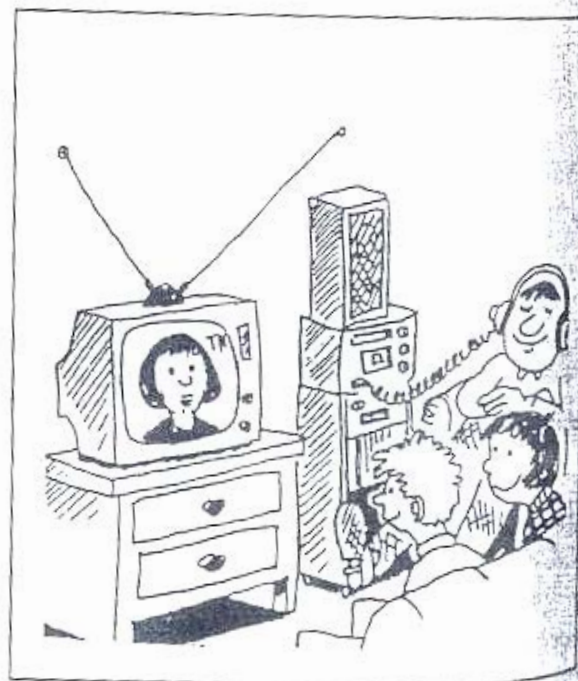
b

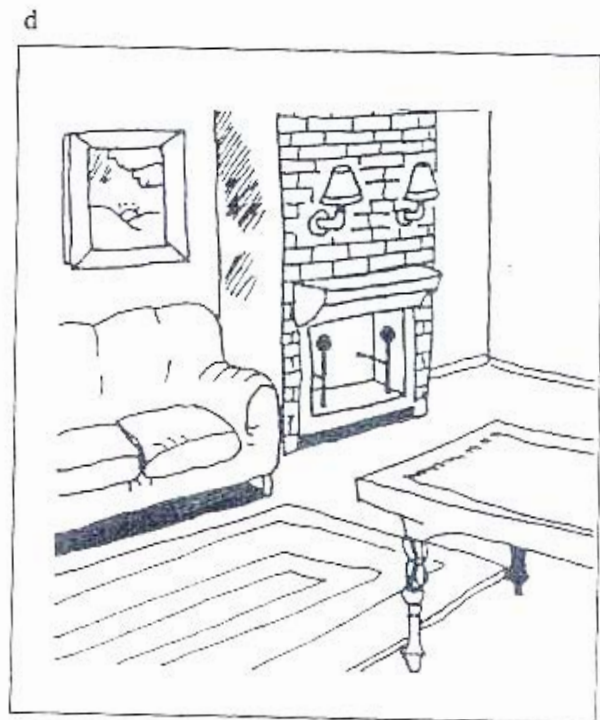
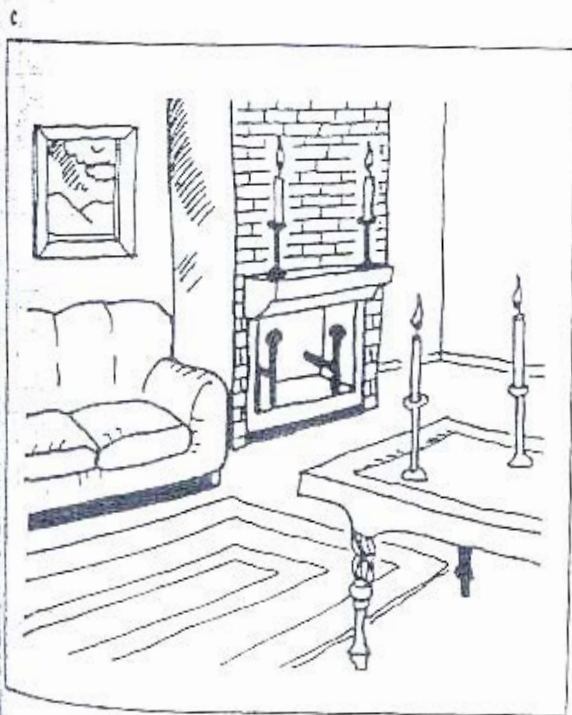
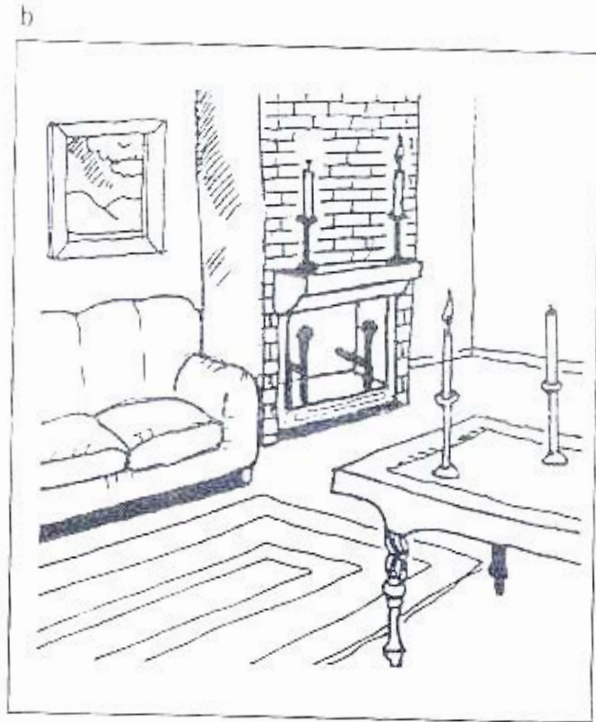
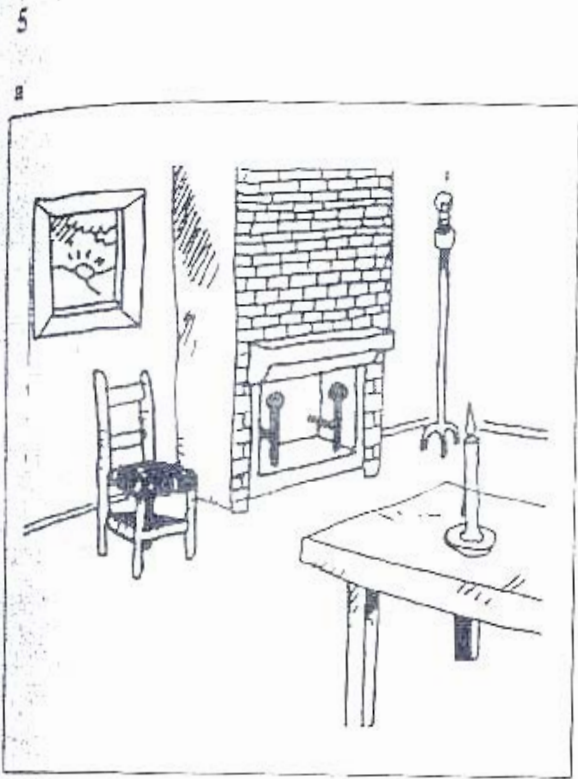


c



d

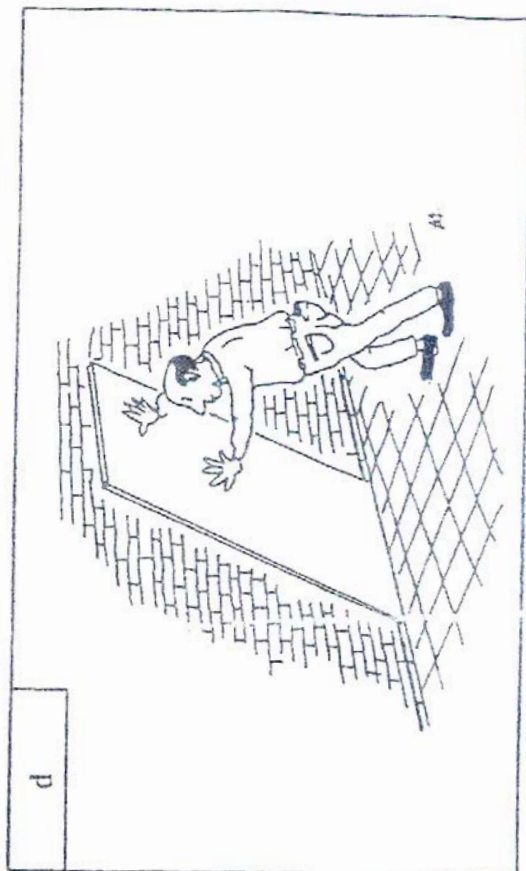
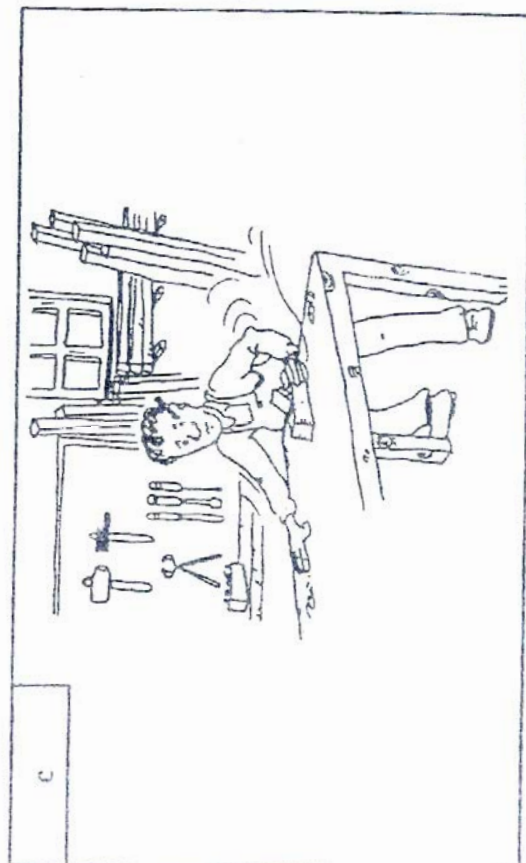
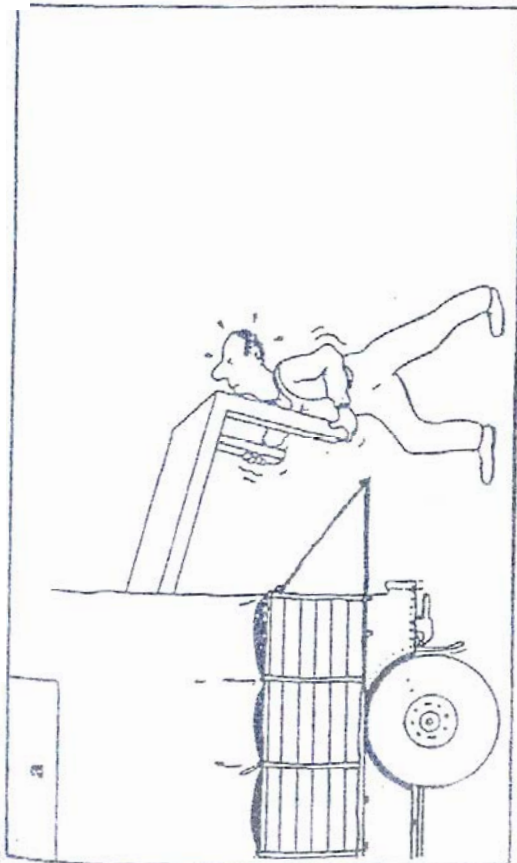


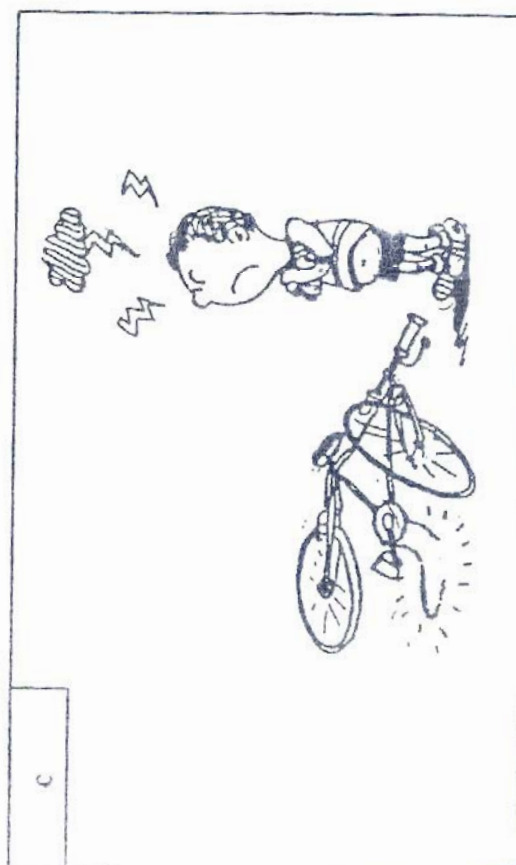
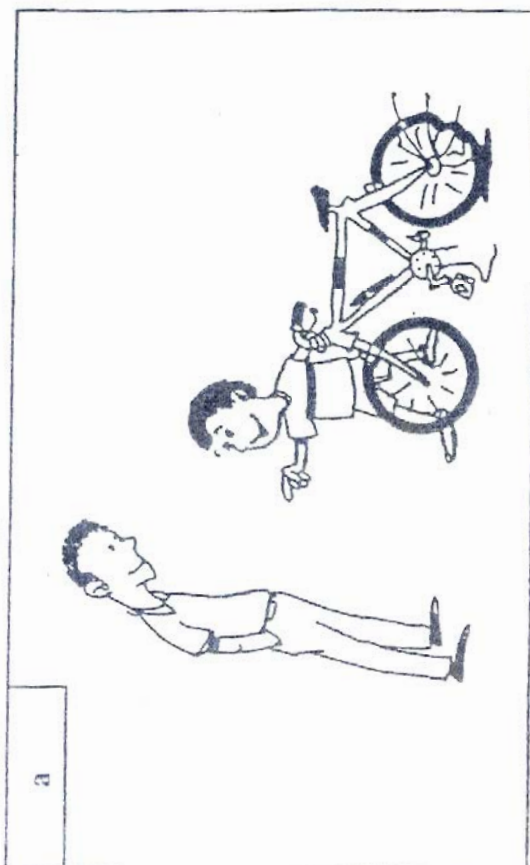
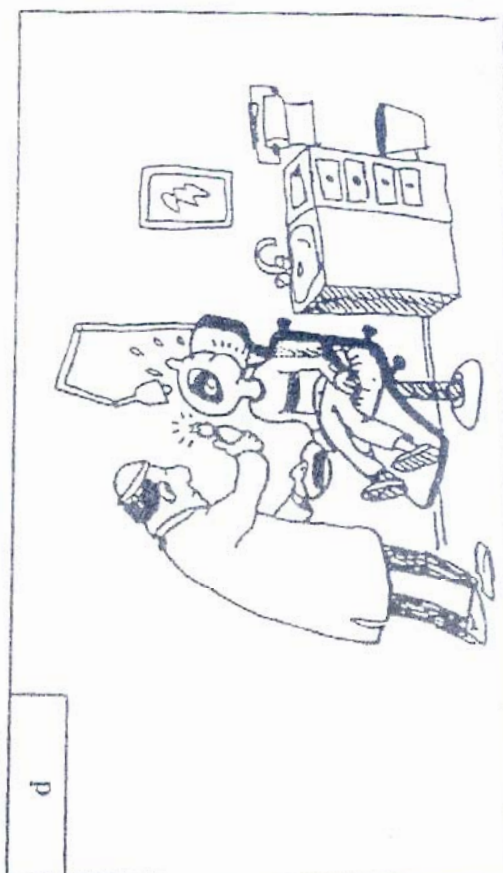
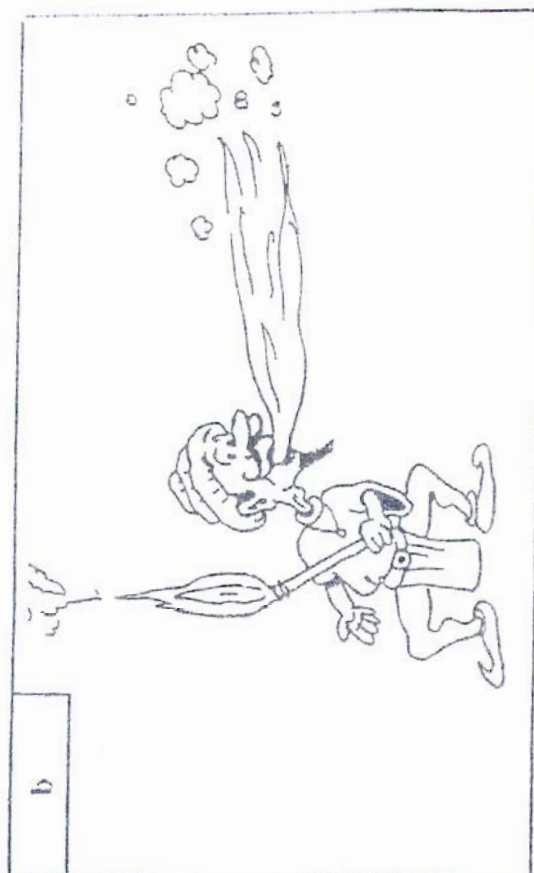


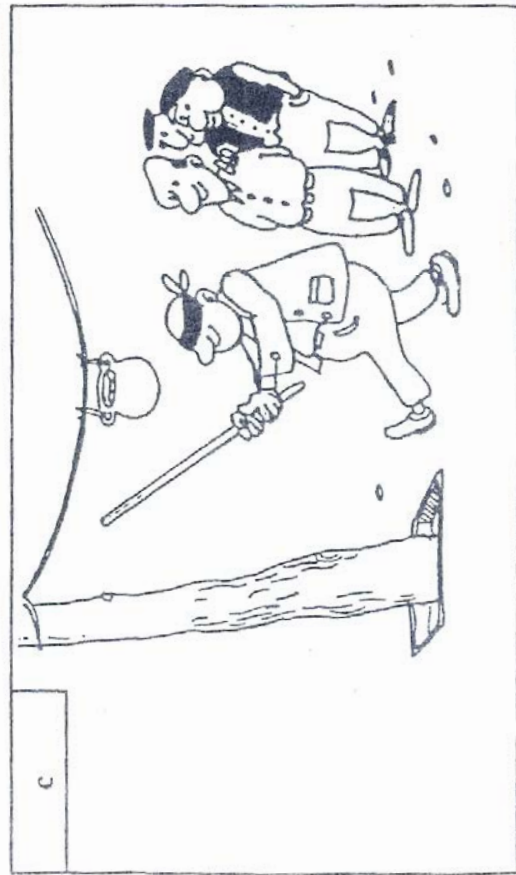
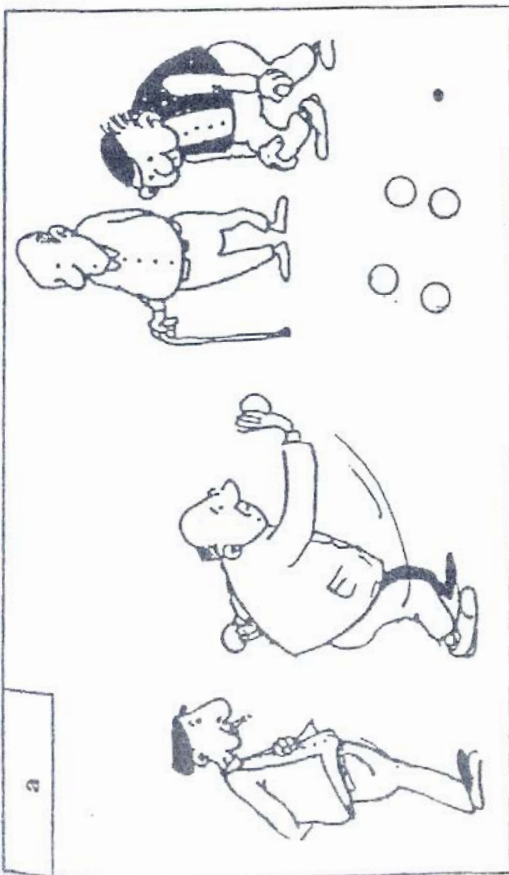
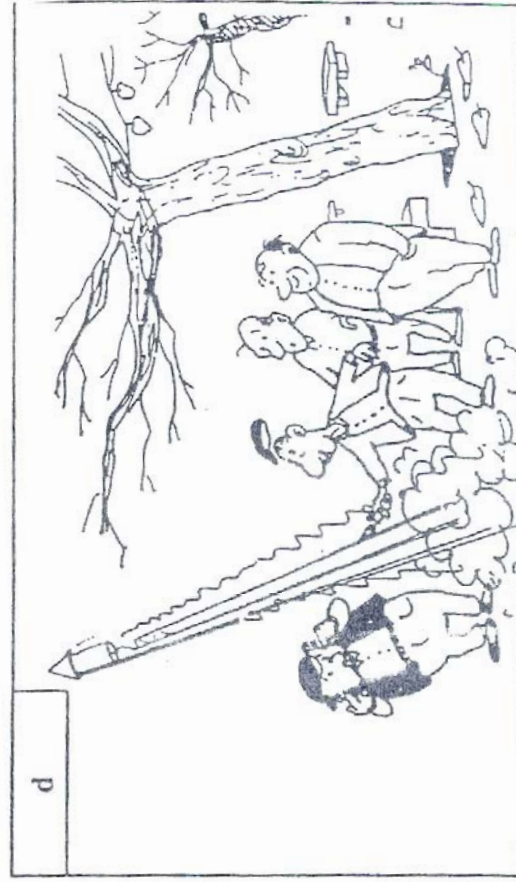
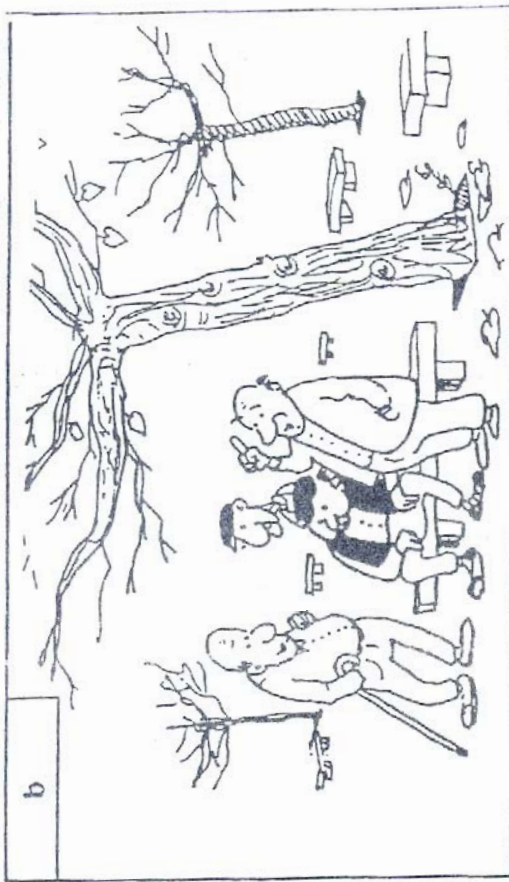
EXERCICI 2

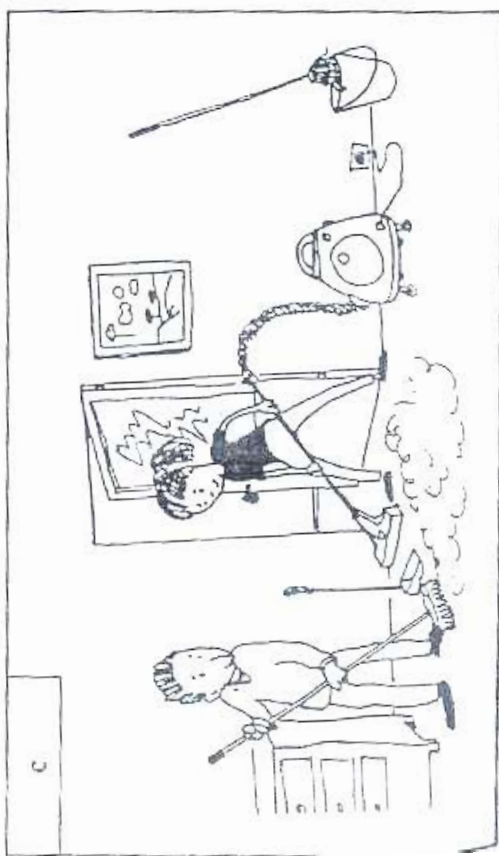
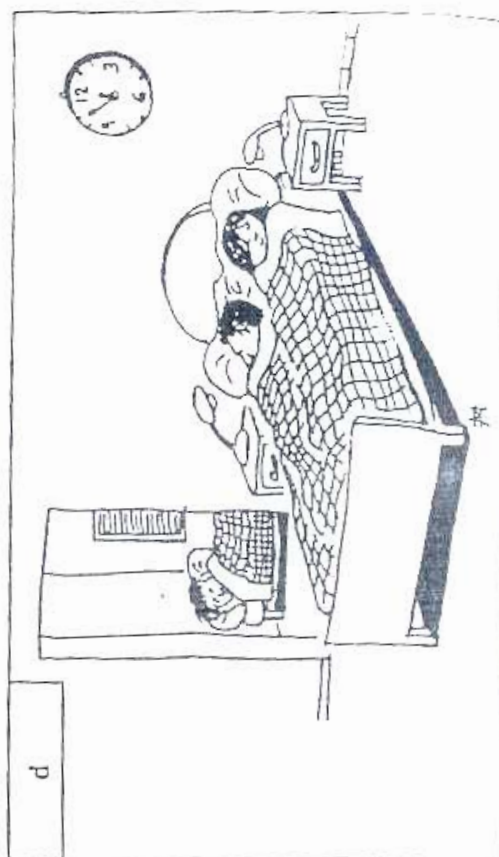
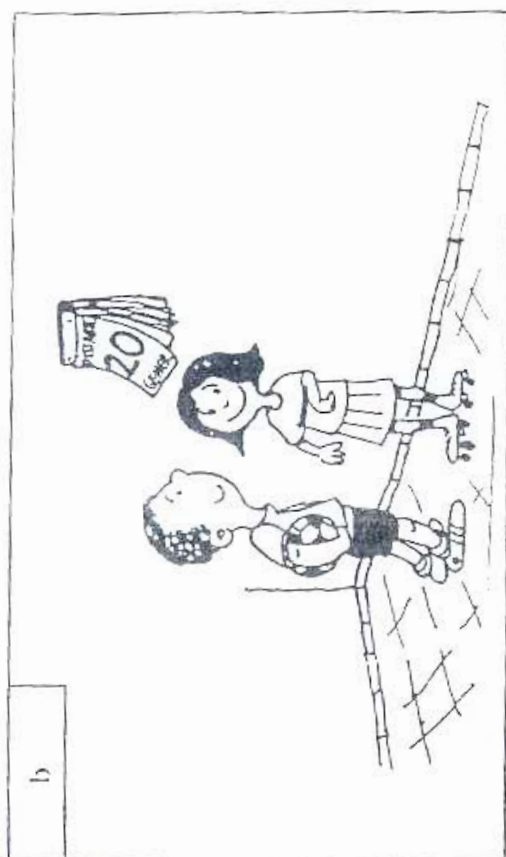
Tipus de text	Text núm.
Es donen instruccions	
Es fa una descripció	
Es narren uns fets	
Es donen explicacions sobre les persones, animals, objectes...	0,
Parlen diversos personatges	
S'expressen sentiments, emocions...	

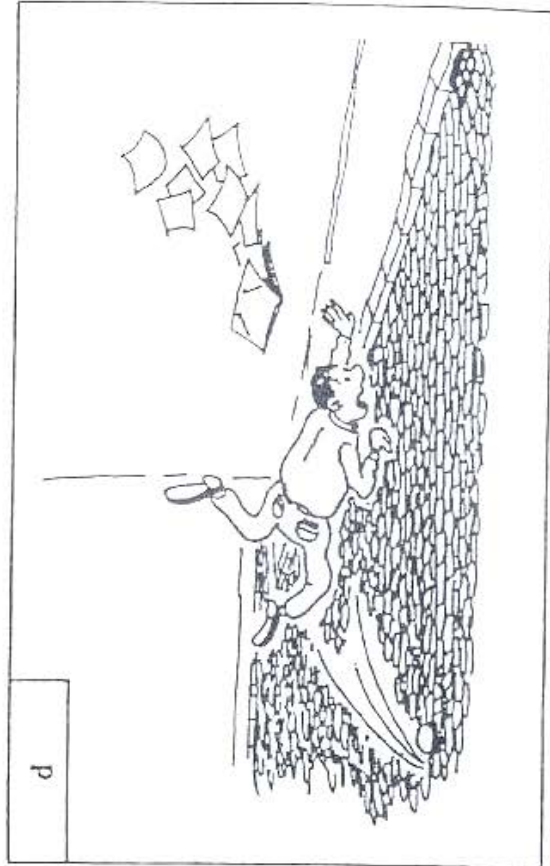
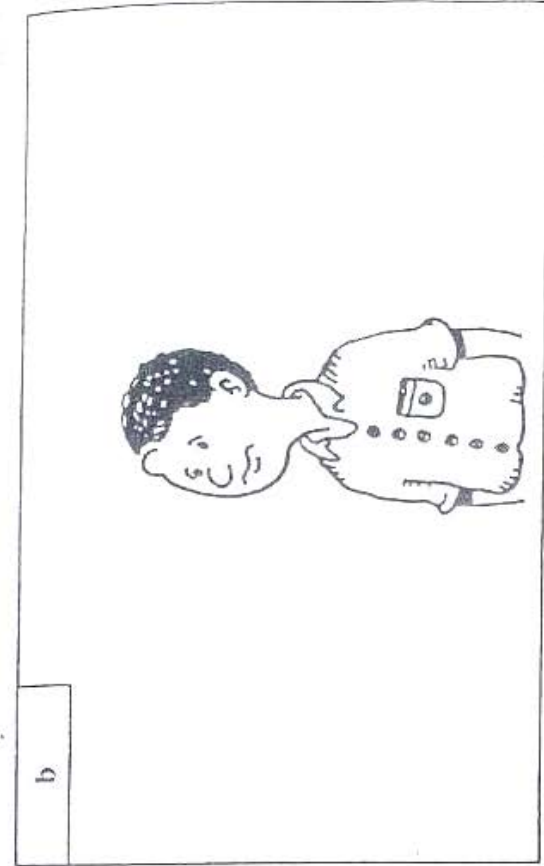
EXEMPLE

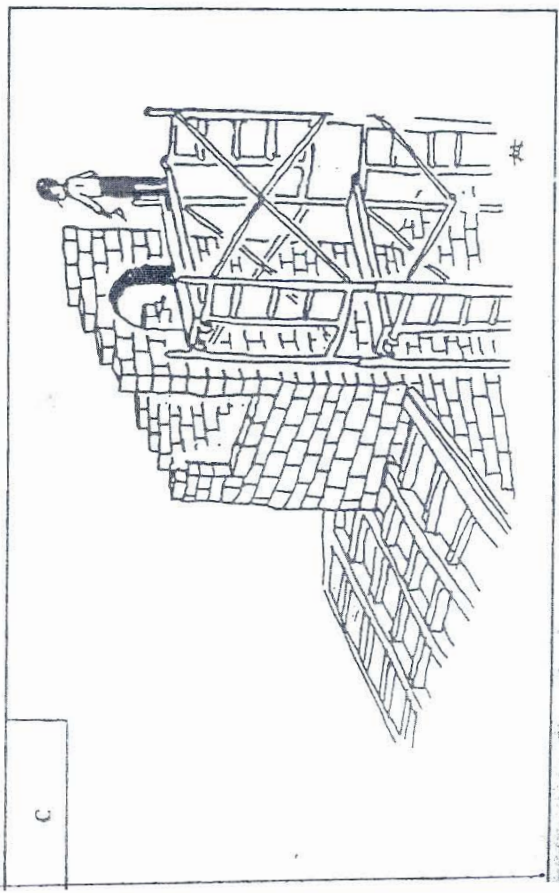
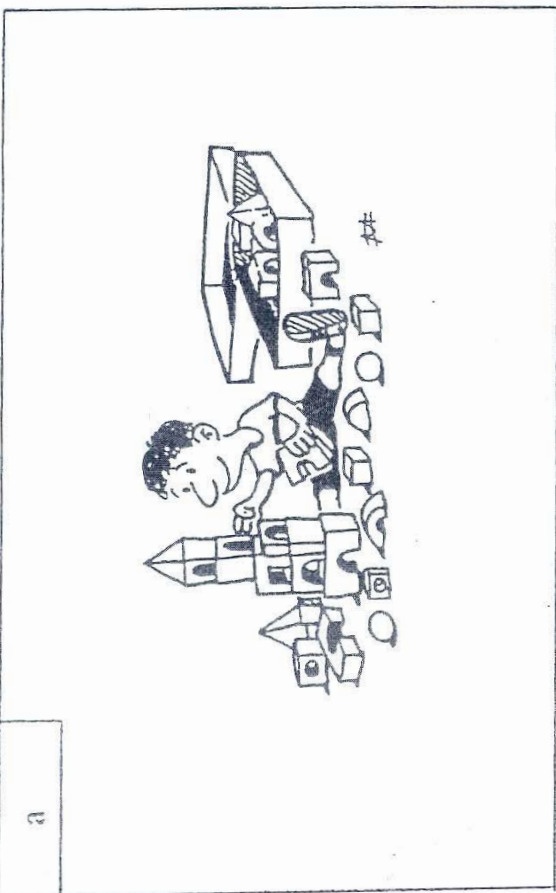
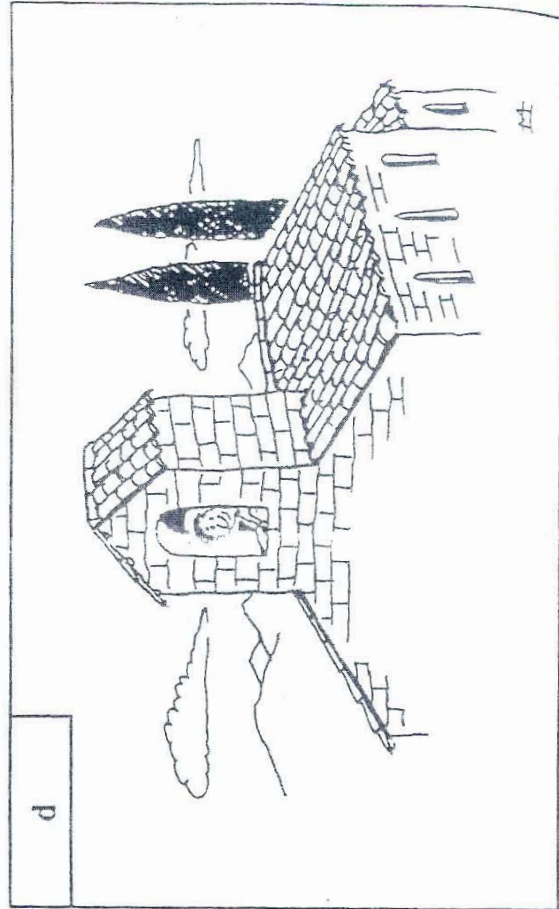




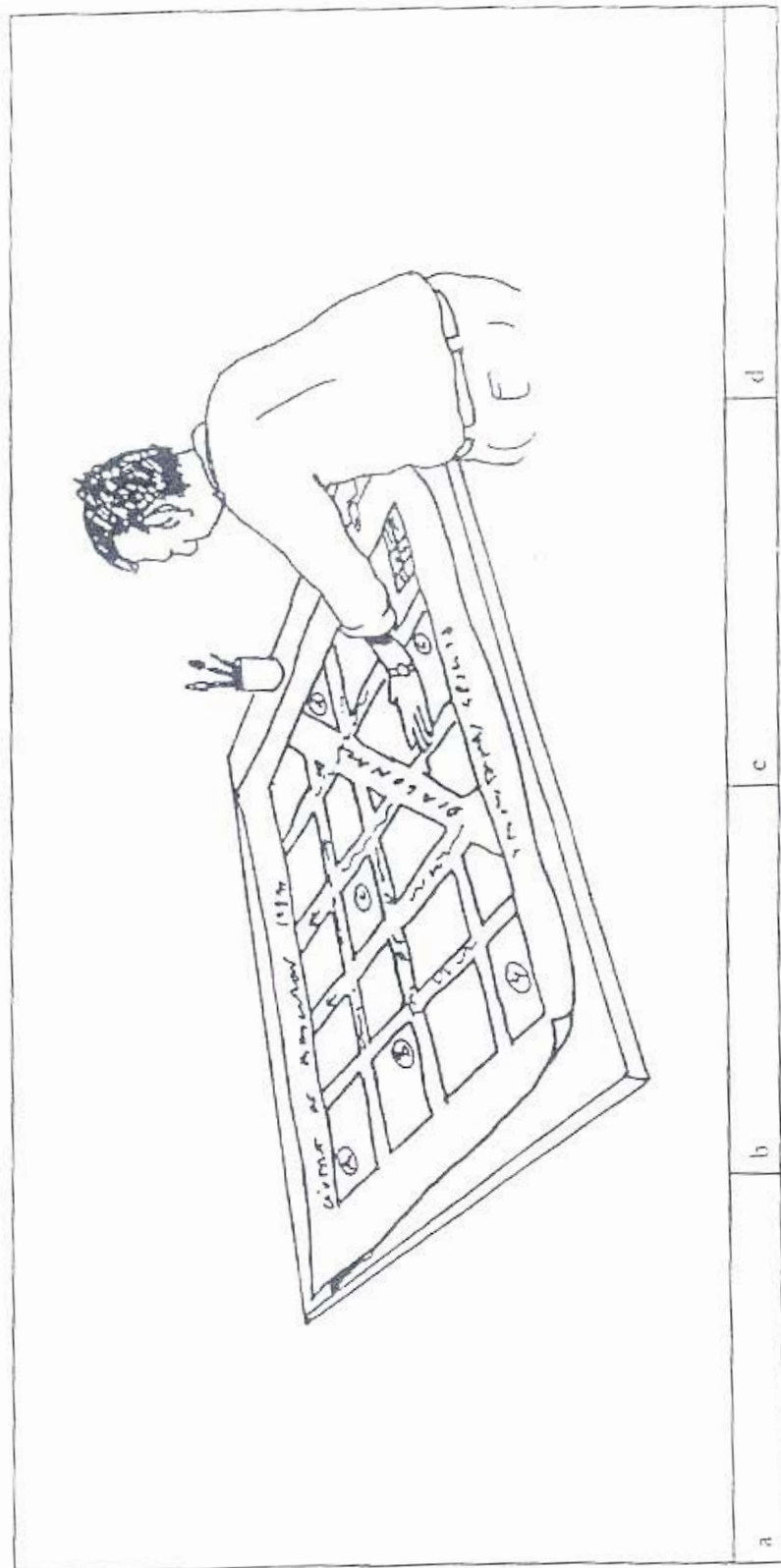


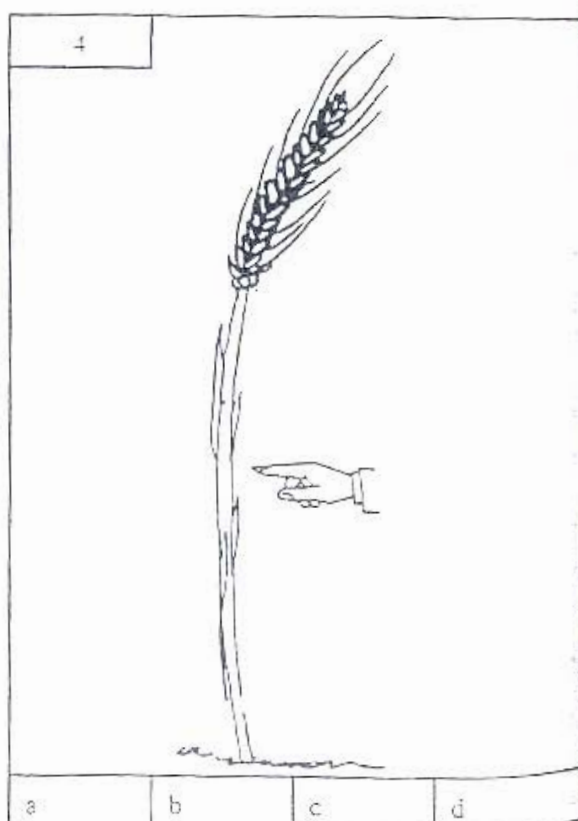
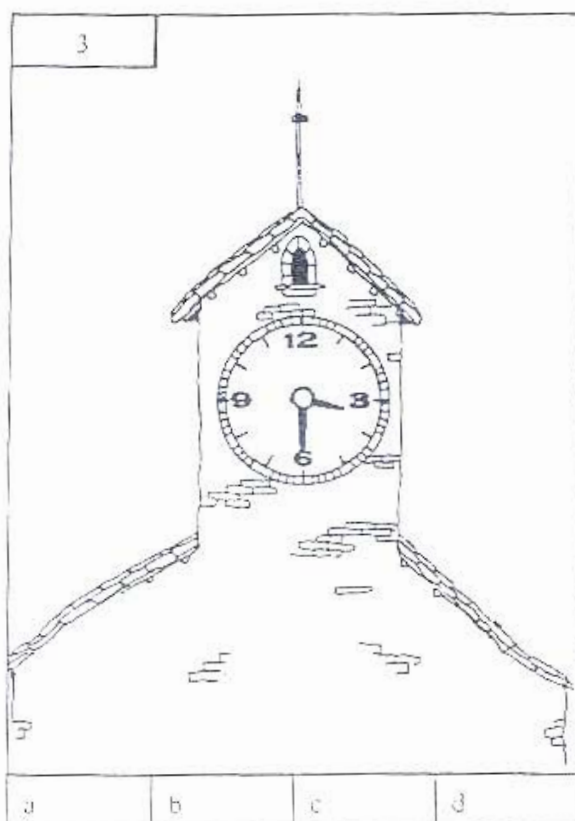
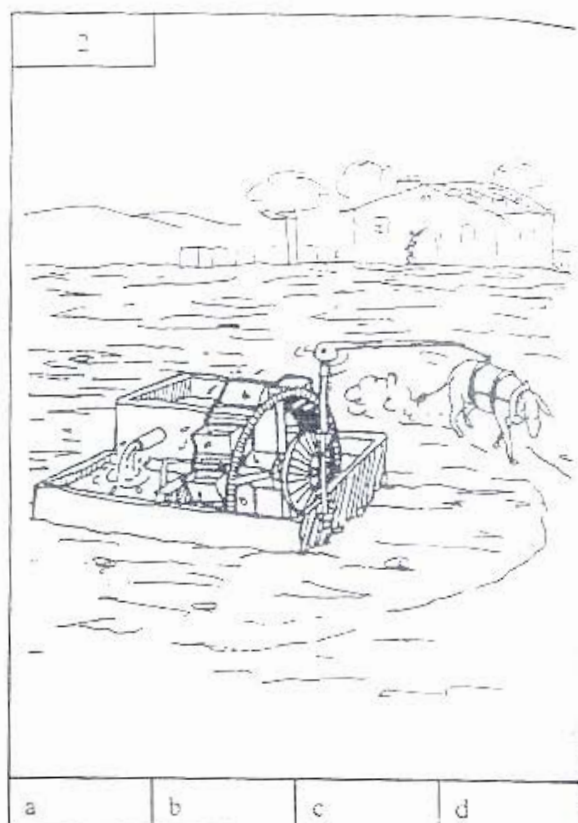
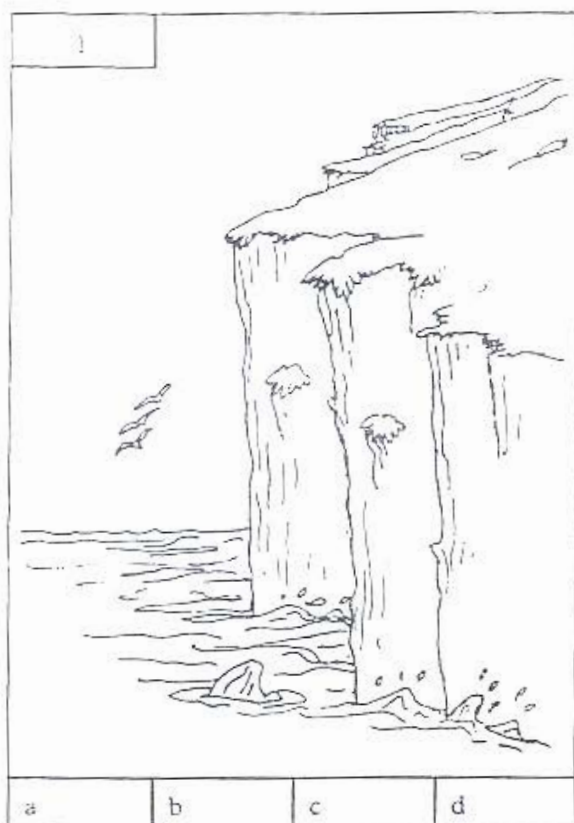


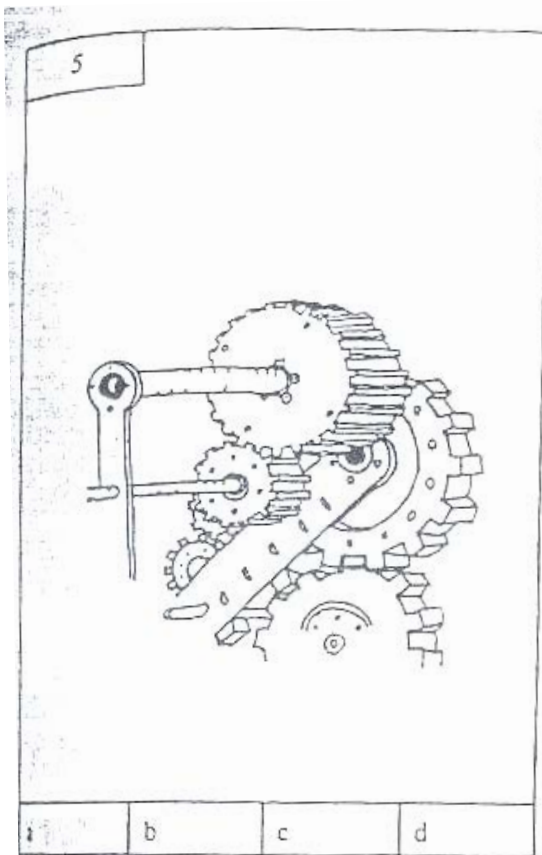




EXEMPLE







EXERCICI 5

text 1 a b c d

1				
2				
3				
4				

text 2 a b c d

1				
2				
3				
4			,	

EXERCICI 6

Transforma les frases seguint el model:

La camisa és blanca

Les camises són blanques.

1. La galeta és massa dolça.

..... són massa

2. La vaixella és molt antiga.

..... són molt

3. Les tres minyones entremaliades encenen l'espelma.

..... minyó l'espelma.

4. La dona espera molt esverada.

..... homes molt

5. Els infants són sovint egoistes i vius.

La canalla sovint i

EXERCICI 7

A. Col·loca el verb, que hi ha entre parèntesis, en la forma adequada:

1. És fàcil que els nens et..... (creure).
2. Mentre tu (jeure) jo feinejo.
3. A l'estiu, cap a entrada de fosc sempre (fresquejar).

B. Canvia l'expressió entre parèntesis per una paraula que vulgui dir el mateix que l'expressió entre parèntesis:

Exemple: Li van (posar benes) al turmeil. Li van *embenar* el turmeil.

1. Es va (posar a la butxaca) tota la propina de la colla.
2. Vaig (posar dins de la gàbia) l'alosa.
3. Aquestes vacances vam (posar paper) a la paret del menjador.
4. Va caure la roda perquè es van (treure els cargols) dos cargols.
5. Sense adonar-nos-en, ens vam (anar cap a dins) en el bosc de Rupit.

C. Completa les frases següents utilitzant un derivat del mot entre parèntesis:

1. És molt (traça). Acaba de fer un pont amb escuradents.
2. Els nens atiaven la (foc) de Sant Joan.
3. El pagès ha esporgat el (préssec).
4. La (guió) no treballa bé la idea del director.
5. Ha passat el (drap) a recollir papers i roba vella.

D. Col·loca un adjectiu derivat de la paraula que hi ha entre parèntesis:

1. A casa sempre mengem formatge (Pallars).
2. L'arròs (València) m'agrada més.
3. El científic fa un estudi de les foses (Atlàntic).

EXERCICI 8

Marca amb una creu l'opció correcta:

1. Aquell noi sembla una mica esbojarrat. Si que...
 - a. el sembla
 - b. ho sembla
 - c. li sembla

2. Si no has anat a comprar...
 - a. vés-te'n ara
 - b. vés-hi ara
 - c. vés ara

3. En Ricard menja lleties, vols?
 - a. les
 - b. en
 - c. hi

4. còmics llegeixes?
 - a. Què
 - b. Quals
 - c. Quins

5. A la parada de fruita hi veig maduixes, la venedora....
 - a. me les ofereix
 - b. me n'ofereix
 - c. m'ho ofereix

6. D'aquests gots, quantsvols endur?
 - a. l'hi
 - b. te'n
 - c. te'ls

7. Si vols saber què han dit, en Pep potser....
 - a. te ho dirà
 - b. t'hi dirà
 - c. t'ho dirà

8. Si passes , tota la colla avançarà més.
 - a. entre
 - b. endavant
 - c. enlloc

9. El fuster va trobar l'tina al calaix.
 - a. a
 - b. en
 - c. Ø

10. Miràvem per veure com s'allunyaven les orenetes.
a. damunt
b. a l'aire
c. enlaire
11. La taula del menjador és molt ampla, la del despatx ho és més.
a. aleshores
b. malgrat
c. però
12. Ara prenem el sol, ens banyarem
a. més tard
b. abans
c. primerament
13. Els va pagar un bon refrigeri estiguessin contents.
a. com que
b. amb el que
c. a fi que

EXERCICI 9

Llegeix el text:

En aquella plàcida tarda va sortir de casa amb tristesa. El que havia viscut els darrers dies era massa dolorós i tràgic per oblidar-ho fàcilment. Al carrer jugaven al mateix joc de sempre, uns nens aquells que havia renyat abans. En veure'l, van aturar l'activitat i algú va córrer a amagar-se al fosc portal.

Ara, escriu tres noms, tres adjectius, tres verbs i tres adverbis extrets del text anterior en el quadre següent:

Nom	Adjectiu	Verb	Adverbi

EXERCICI 10

1.

	zero	plaça
1		
2		
3		
4		

2.

	dona	ona
1		
2		
3		
4		

3.

variant oriental

	cel	abric
1		
2		
3		
4		

variant occidental

	cel	cobce
1		
2		
3		
4		

EXERCICI 11

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

7 _____

8 _____

EXERCICI 12

Llegeix les frases que tens a l'exercici. Numera-les segons l'ordre en el qual s'han de realitzar. Fixa't en l'exemple:

FER UNA TRUITA A LA FRANCESA

1	S'agafen els ous de l'ouera.
4	Es posen a coure els ous batuts.
2	Es trenquen.
3	Es baten.

CONSULTAR UN LLIBRE A LA BIBLIOTECA DE CATALUNYA

	Recull les teves coses i ves-te'n.
	Consulta el llibre i extreu-ne les dades necessàries.
	Entra a la biblioteca, busca un scient i deixa-hi la cartera.
	Consulta el fitxer i agafa una fitxa segons si vols trobar el llibre pel nom de l'autor o pel tema.
	Vés al taulell central i dóna la fitxa a la bibliotecària, espera que et doni el llibre i torna al teu lloc.
	Torna al teu scient i omple la fitxa amb les dades.

EXERCICI 13

Llegeix la notícia, després contesta les preguntes de les caselles. Ho has de fer de la manera més precisa que puguis.

El cap de setmana l'anglès John Smith, amb un total de 61 cops, es va proclamar guanyador de l'Open de golf de Portugal, que és dotat amb 50 milions d'escuts. Darrera l'anglès va obtenir premi l'holandès Blomm.

	Respostes
1. A qui va passar?	
2. Què va passar?	
3. Com va passar?	
4. Quan va passar?	
5. On van passar?	

EXERCICI 14

Llegeix primer el text; després escriu les paraules que hi manquen. Només has de posar una paraula a cada espai:

Aquell matí, a primera hora, en Robert va comprar la premsa. Els diaris de tot el portaven la foto d'en Robert a la primera i unes notícies molt estranyes.

En Robert demanava al president del que s'ocupés dels més i no tant de la Lluna i de l'espai, i el més del cas: que ell deixava de ser astronauta, que donava tots els seus a aquella gent de l'Índia i que se n'hi anava a Deia que ja estava de paraules, que calien fets, encara que fossin insignificants.

EXERCICI 15

A. Escriu el contrari dels mots entre parèntesis:

1. El fuster va (netejar) el terra.
2. Aquests darrers dies (ha augmentat) el cabal del riu.
3. La casa dóna a (ponent).

B. Escriu un sinònim dels mots entre parèntesis:

1. Cada vegada s'ho (rumia) més.
2. Es posa a (xerrar) amb el primer que passa.
3. Corrien tots cap al (turó). Ningú no volia ser l'últim.
4. Avançaven amb dificultat, hi trobaven (rocs).

C. Marca amb una creu la resposta correcta:

1. Un cap de la corda és:
 - a. la unió de dues cordes
 - b. un nus molt gros
 - c. un extrem
 - d. la part més gruixuda de la corda
2. Una agulla d'estendre és:
 - a. un estri per allargar la roba
 - b. un estri per penjar la roba
 - c. un estri per lligar la roba
 - d. un estri per cosir la roba

D. Marca amb una creu la resposta correcta:

1. Si dic que ell *s'explica com un llibre sense fulls*, vull dir que s'explica:
 - a. xiuxiuejant
 - b. no gaire clar
 - c. quequejant
 - d. molt bé
2. Si dic que el *duem enganxat com una paparra*, vull dir que:
 - a. és molt amic
 - b. és un noi molt brut
 - c. està sempre damunt nostre
 - d. és un noi molt xerraire

EXERCICI 16 PRODUCCIÓ D'UN TEXT

Escriu un text sobre una de les opcions següents:

1. Hem visitat una granja escola; em toca fer la carta d'agraïment als monitors i els recordaré tot allò que ens ha agradat més.
2. A la classe hem llegit un llibre de ciència-ficció; em toca escriure una carta a l'autor per explicar-li quins són els capítols que ens han agradat més i convidar-lo.
3. A l'entrada de l'escola hi ha problemes de trànsit; em toca escriure una carta al regidor de transports de l'Ajuntament per exposar-li el nostre problema i suggerir-li solucions per resoldre'l.

Quina opció has triat? _____

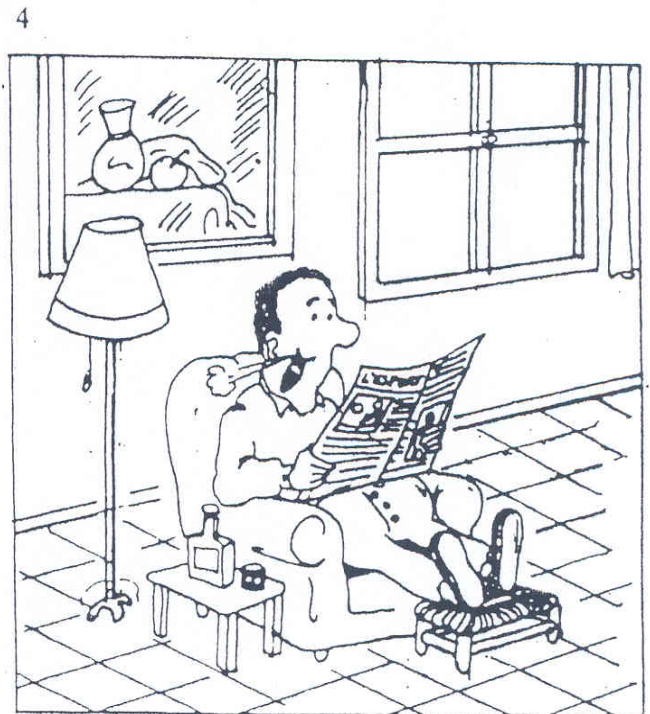
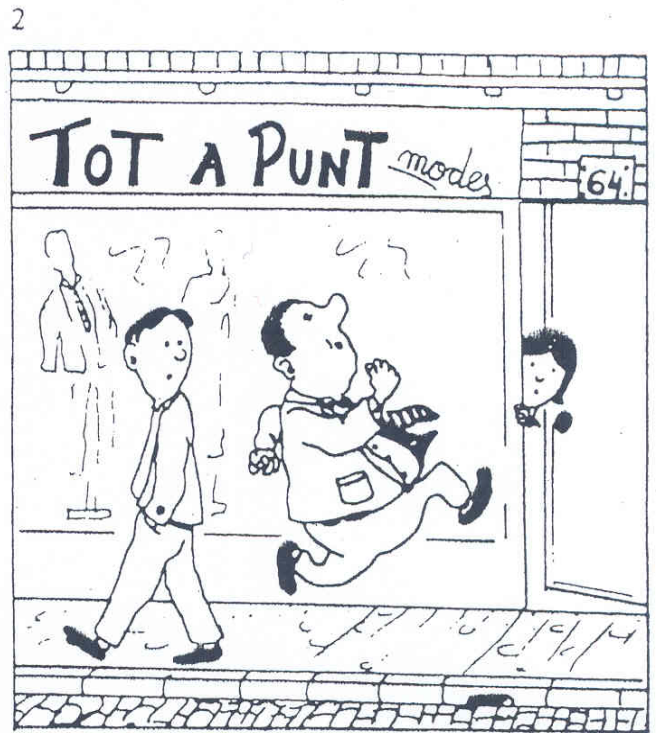
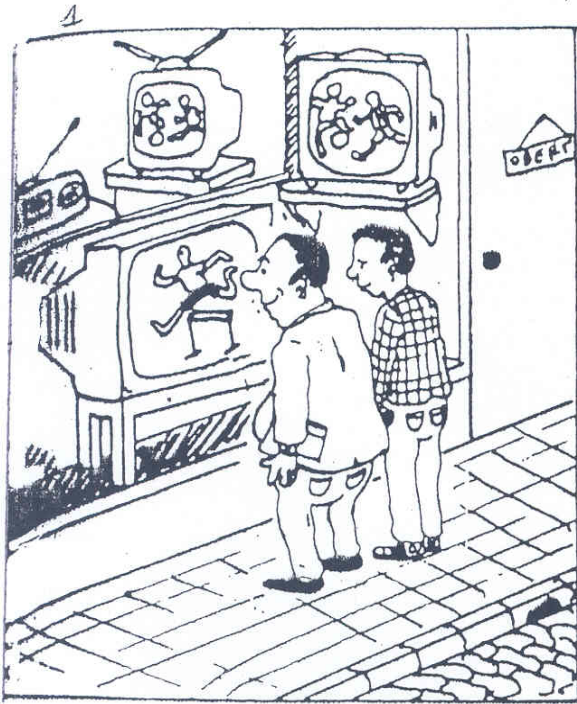
Abans d'escriure pots organitzar les idees del que escriuràs en aquesta pàgina.

Escriu el text a la pàgina següent.

A large area of horizontal dashed lines for writing, consisting of approximately 25 lines. The lines are evenly spaced and extend across most of the page width, leaving a margin on the left.

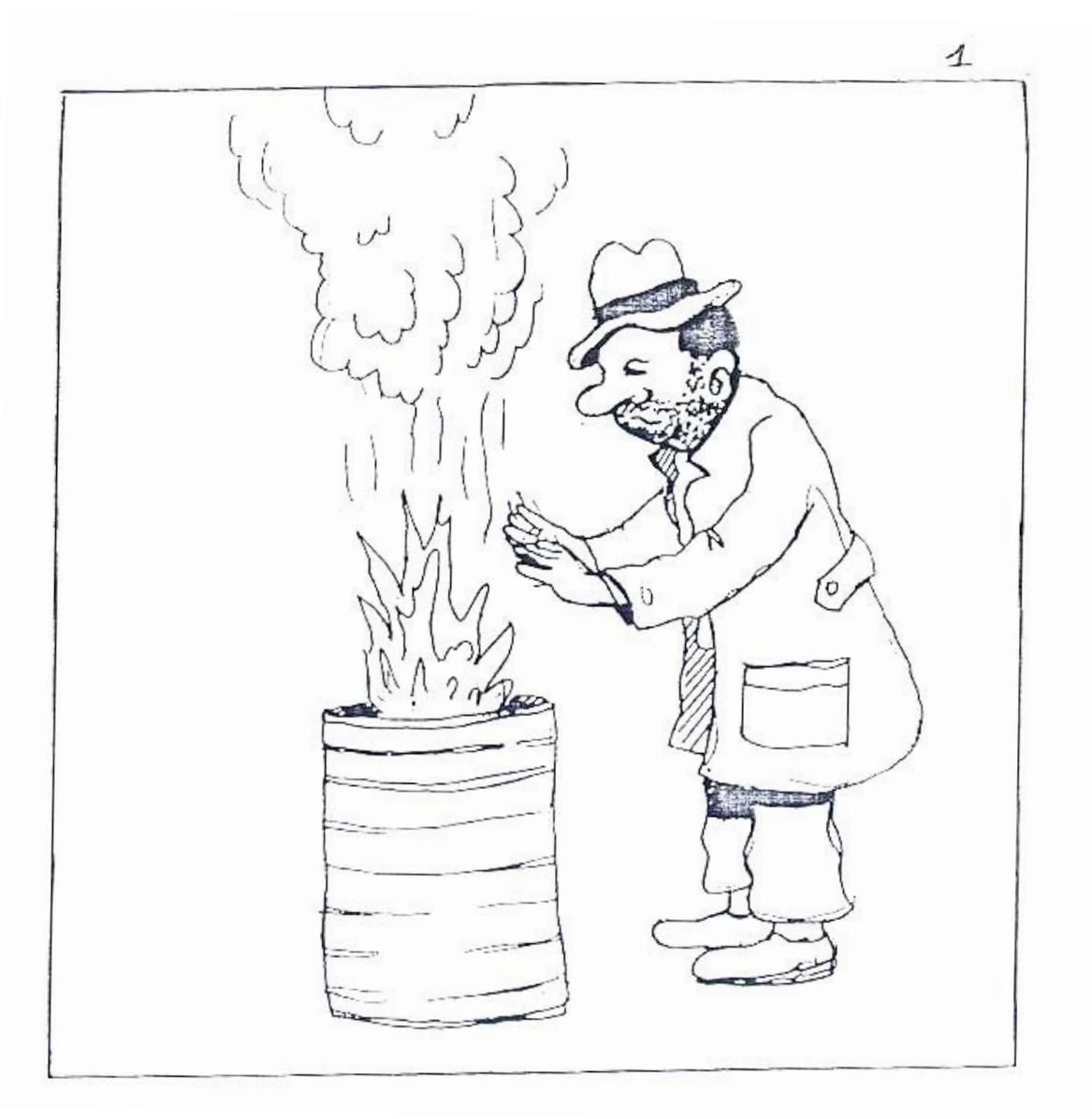
Ara revisa el que has escrit i si penses que l'has d'esmenar, fes-ho.

3. Cicle Superior català: Material per la prova oral.



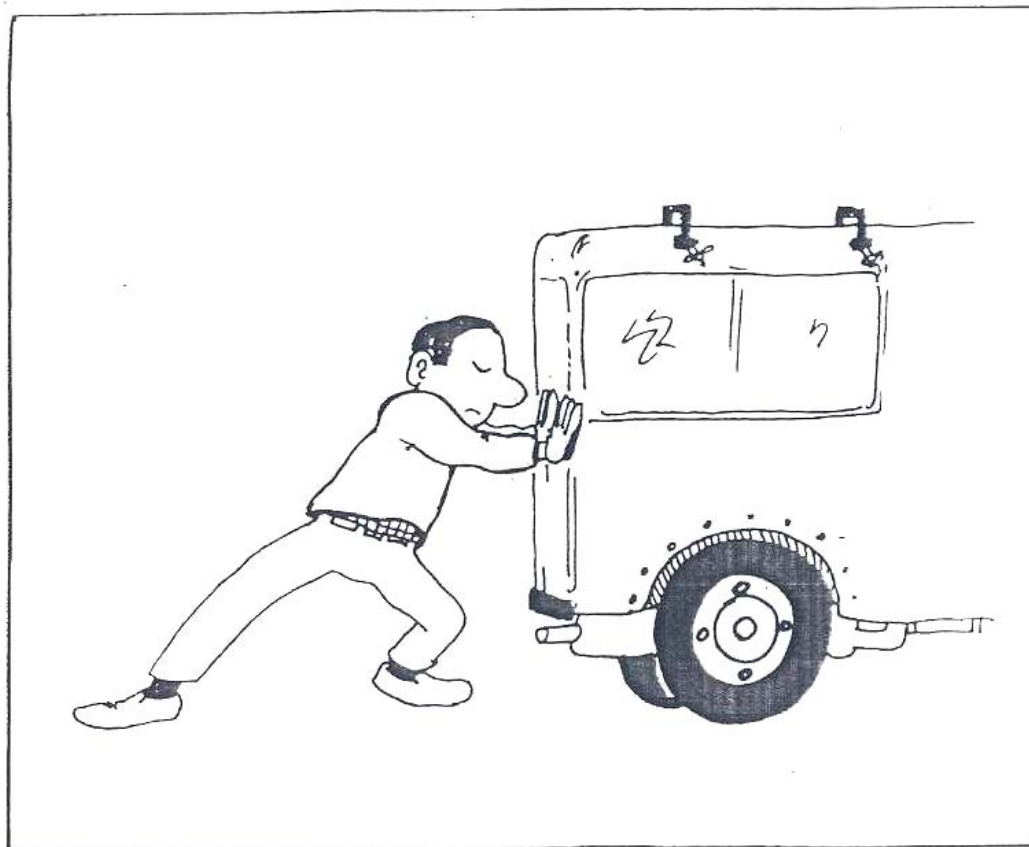


**Dibuixos de l'exercici número 18
de la prova oral
de llengua catalana**

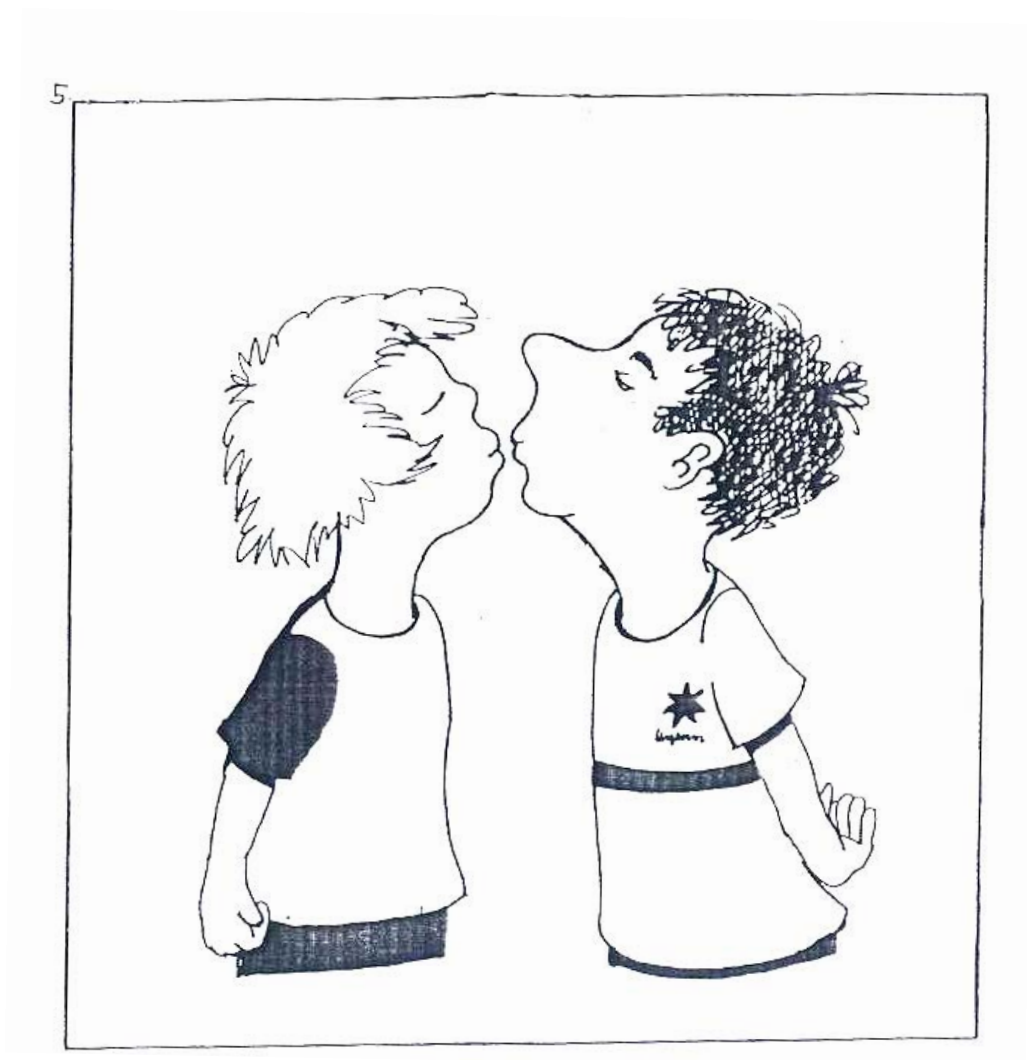




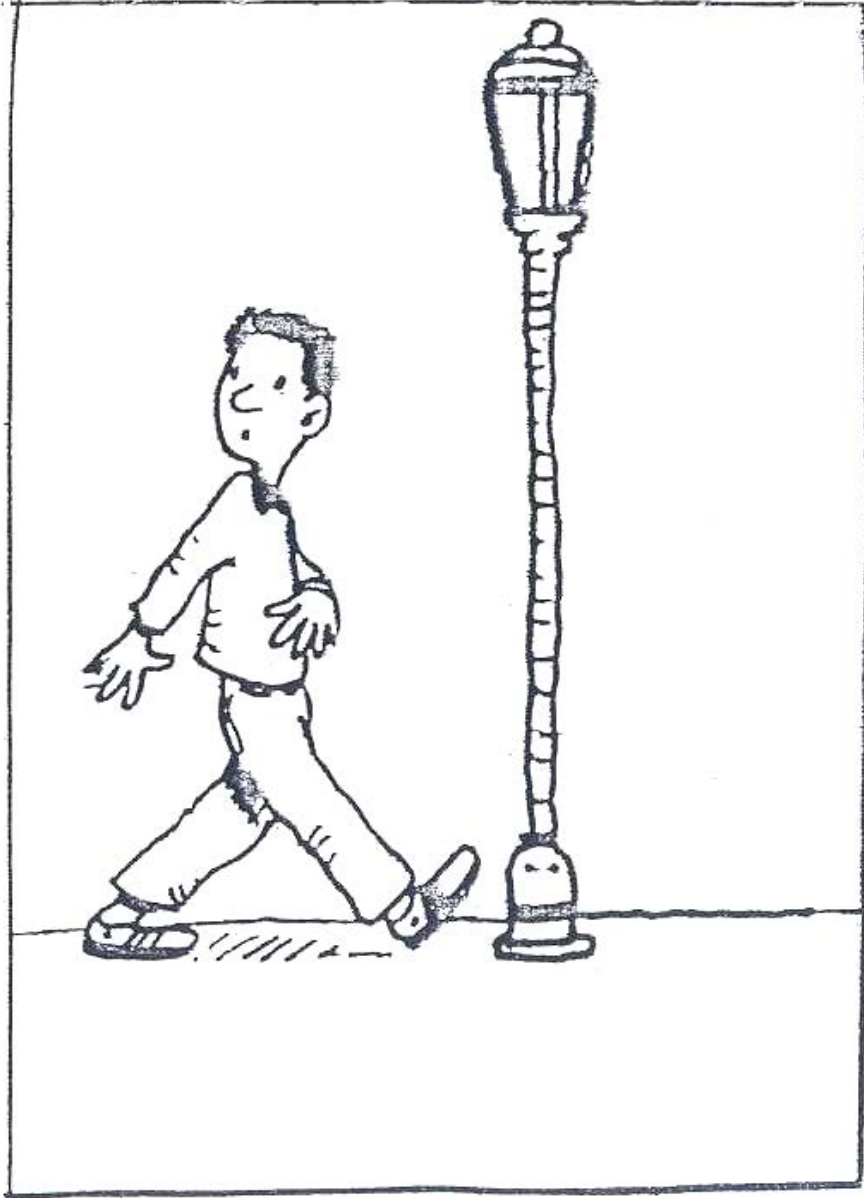
3.







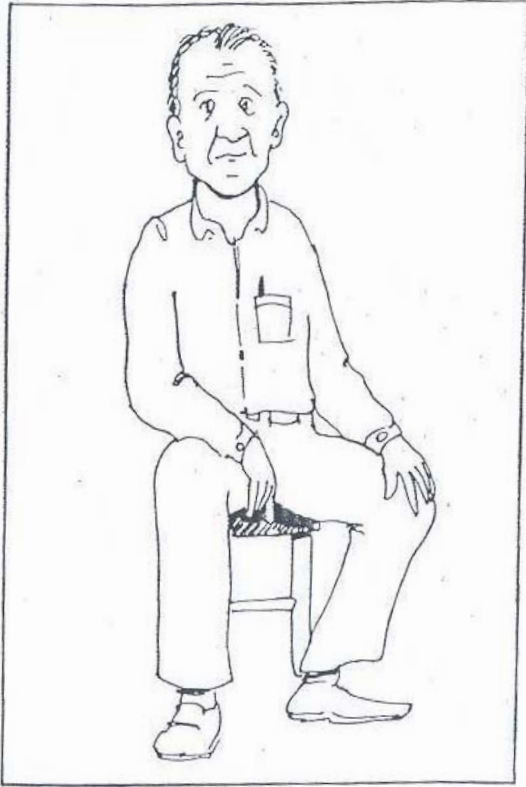
6



7.

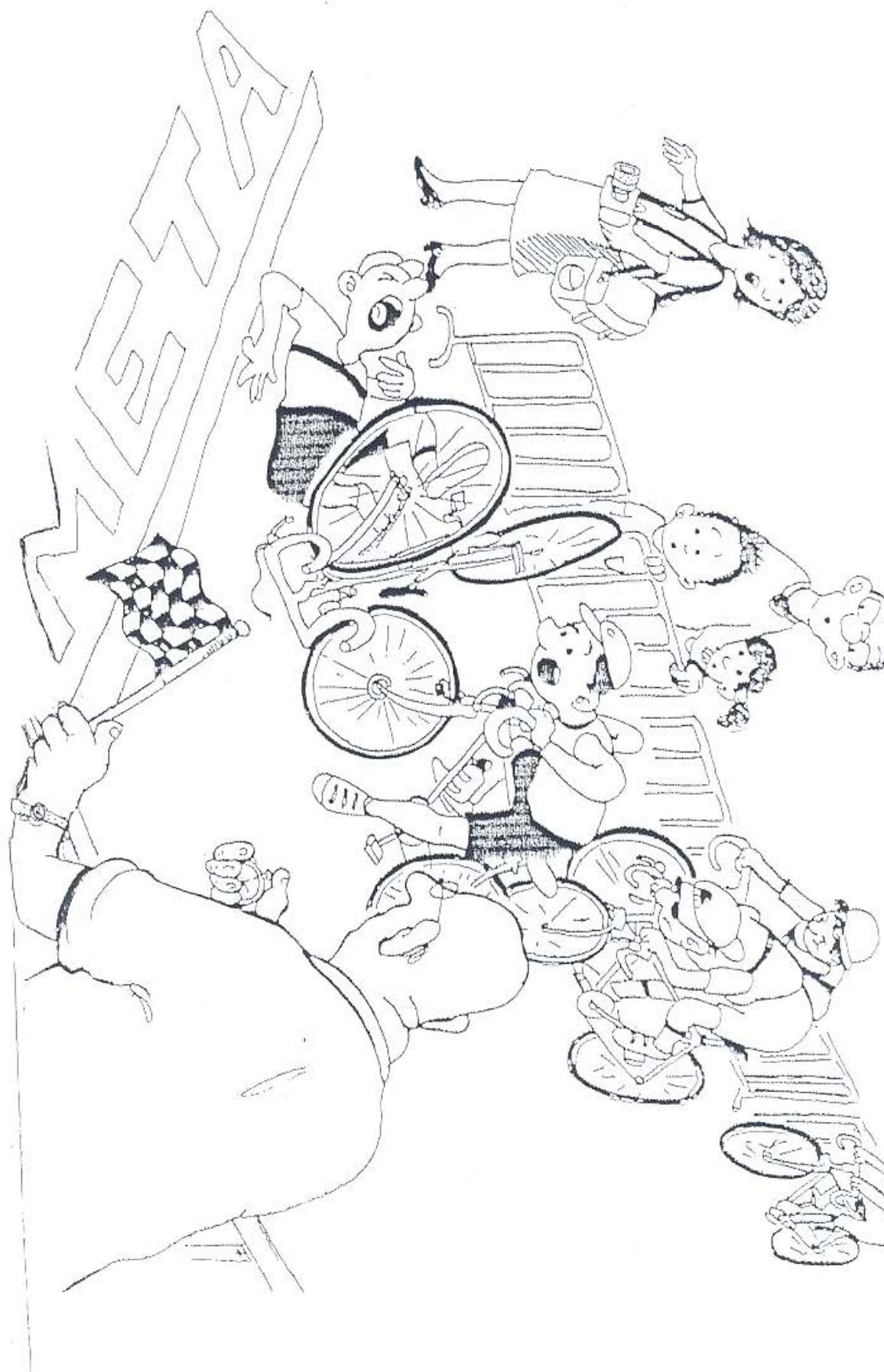


8.



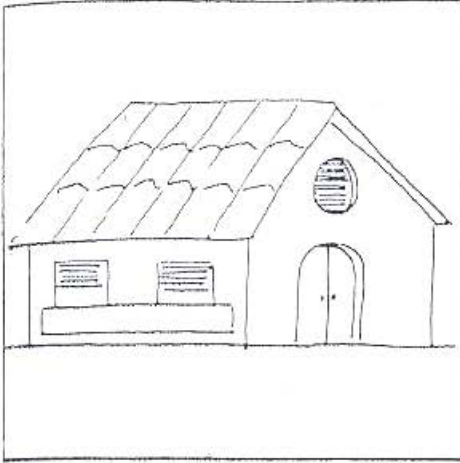
9.



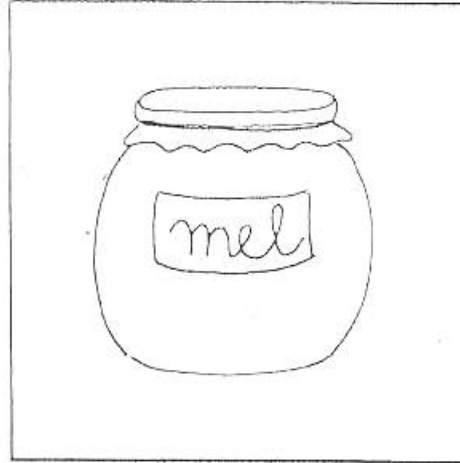


EXERCICI 20 REPRODUCCIÓ DE SONS

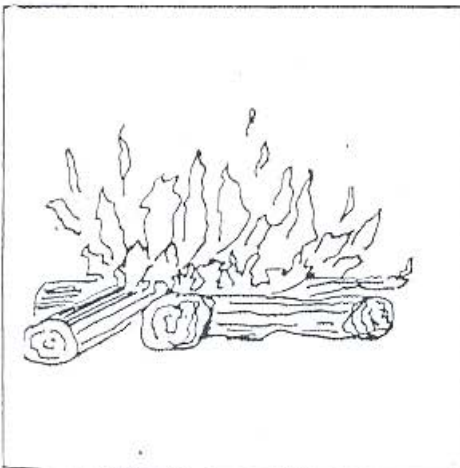
1



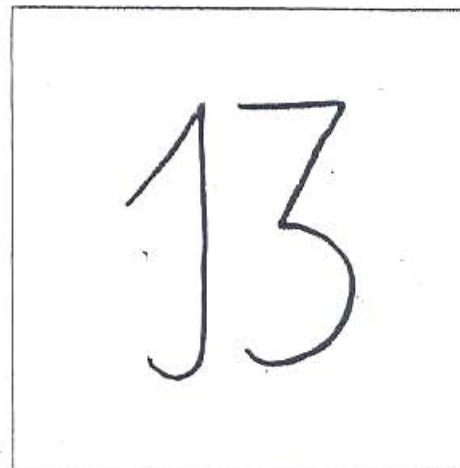
2



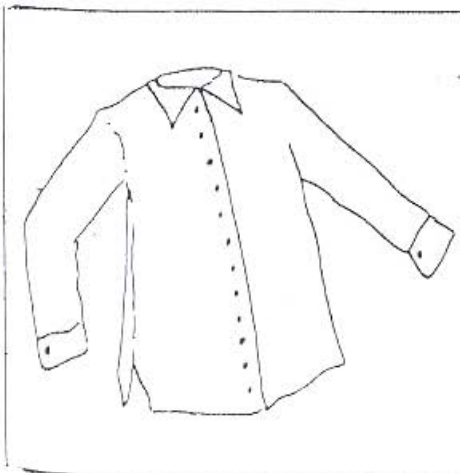
3



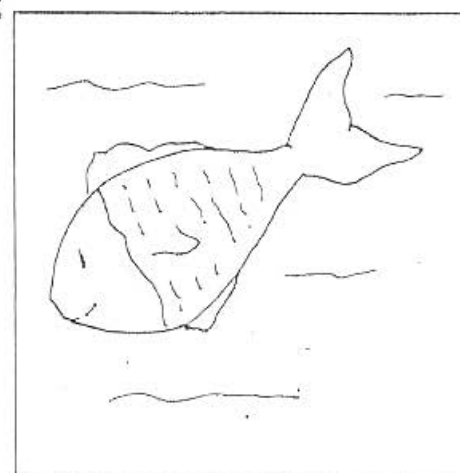
4



5



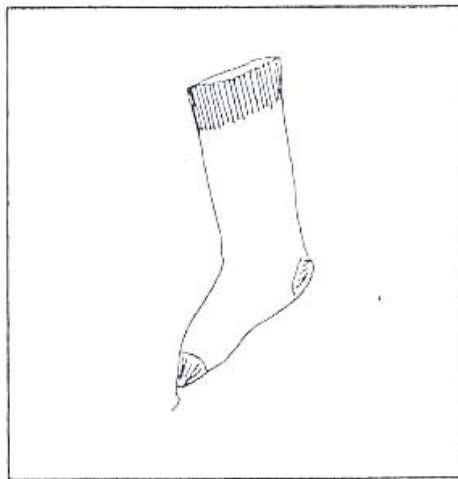
6



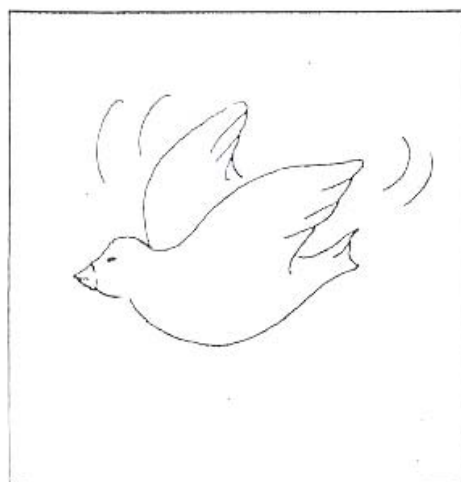
7



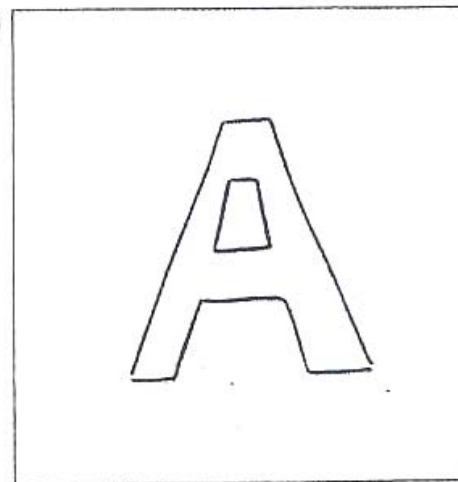
8



9



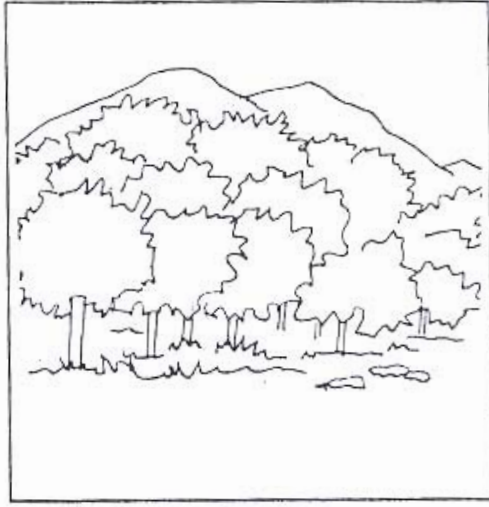
10



11



12



13



14



Les formigues

Renoi els deures. Em passo la mà per la panxa, intentant oblidar els dibuixos animats, i m'adono que m'han quedat els dits plens d'unes formiguetes malcarades: amb cara de divisió de quatre xifres amb decimals. Jo intento espolsar-me-les, ignorar-les. Però no hi ha res a fer.

La truita amb patates de tres ous que em fa la mare per sopar les esmorteeix una mica, i me'n vaig a l'habitació amb la cartera plena de llibres i de formigues acusadores.

Però llavors l'ordinador em fa l'ullet i m'implora:

- Vols jugar amb mi?

I jo hi vull jugar, i tant, i penso que només serà una estoneta. Empaitem marcianets una bona estona, verds, petits i lluminosos.

Llavors la mare pica a la porta:

- Val més que vagis a dormir, que ja és molt tard!

I sí, me'n vaig a dormir, intentant oblidar la cartera plena de deures intactes. Però les formigues amb prou feines em deixen dormir, em corren pels dits dels peus i omplen els meus somnis d'exàmens, de proves, de zeros panxuts, de capitals del món i de rius de noms impossibles.

capgirar 1 Girar totalment una cosa, de manera que la part que era a dalt quedi a baix i al revés: *Si capgireu les cadires i les poseu damunt les taules podrem escombrar millor la classe.* 2 Desordenar, desendregar: *De tant remenar els llibres, els prestatges han quedat ben capgirats.* 3 Entendre malament una cosa i fer-la al revés: *En Ramon tot ho fa al revés de com li ho dius, tot ho capgira.* 4 Canviar una cosa: *El temps s'ha capgirat de cop: abans plovia i ara fa sol.*

4. Cicle Superior català: Criteris i taules de correcció

CORRECCIÓ DE LA PROVA COL·LECTIVA DE LLINGÜA CATALANA

EXERCICI 1

1. a
2. a
3. **d**
4. b
5. c

GRUPE SUPERIOR

EXERCICI 2

Tipus de text	Text núm.
Es donen instruccions.	
Es fa una descripció	4
Es narren uns fets.	2
Es donen explicacions sobre les persones, animals, objectes.	0
Parlen diversos personatges.	1
S'expressen sentiments, emocions.	3

EXERCICI 3

1. c
2. b
3. c
4. a
5. b

EXERCICI 4

1. c
2. b
3. b
4. d
5. a
6. b

EXERCICI 9

(si ha faltes d'ort. s'accepten)

NOM	ADJECTIU	VERB	ADVERBI
tarda	plàcida	va sortir	massa
casa	dolorós	havia viscut	fàcilment
tristesa	tràgic	era	sempre
dies	fosc	oblidar	abans
carrer	darrers	jugaven	
joc		havia renyat	
nens		veure	
activitat		van aturar	
portal		va córrer	
		amagar-se	
		sortir	

No es tindran en compte les errades d'ortografia de cap tipus

EXERCICI 10

1.

	zero	plaça
1	x	
2	x	
3	x	
4		x

2.

	dona	ona
1	x	
2	x	
3		x
4		x

3.

	cel	abric
1	x	
2		x
3		x
4	x	

EXERCICI 11

1. vaig
2. anys
3. passejant
4. eriçons
5. M'han
6. hospital
7. ambulància
8. aixafar
9. tocat
10. És
11. raïm
12. transportava
13. Me'l
14. Me'l
15. menjaré
16. agafar-ne
17. dotzenes
18. d'ous
19. oques

EXERCICI 12 6- 5- 1- 2- 4- 3

EXERCICI 13

1. a l'anglès J. Smith, a un anglès, al senyor Smith
2. es va proclamar guanyador de l'Open de golf
va guanyar l'Open
3. fent un total de 61 cops,
amb un total de 61 cops.
4. el cap de setmana passat
5. a Portugal, a l'Open de golf de Portugal

EXERCICI 14

1. món, país, quiosc, poble, continent
2. pàgina, plana
3. país, govern
4. pobres, necessitats, insolvents
5. gros, terrible, esgarrifós, estrany, important, interessant, preocupant greu, curios
6. diners, estalvis, béns, guanys, beneficis
7. viure, morir, ajudar-los
8. tip, fart, cansat

EXERCICI 15

A. 1. embrutar

2. minvat, disminuït

3. orient

B. 1. pensa, cabi-la, repensa, reflexiona, barrina, medita, raona

2. parlar, garlar, parlotejar, rallar, garrolar, conversar, murmurar

enraonar

3. pujol, serra, muntanya, puig, muntanyeta, pic, *can, etc.*

4. pedres, rocam, còdols, tarteres, pedruscall, pedrots, roques

C. 1. c

2. b

D. 1. b

2. c

COMPENSIÓ ORAL (CATALÀ)

1
r.

TAULA DE LA INTERPRETACIÓ DE TEXTOS, TEXT EXPLICATIU I TEXT NARRATIU

M \ Ø	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0	75	69,2	63,5	57,7	51,9	46,2	40,4	34,6	28,8	23,1	17,3
1	67,3	61,5	55,8	50	44,2	38,5	32,7	26,9	21,2	15,4	9,6
2	59,6	53,8	48,1	42,3	36,5	30,8	25	19,2	13,5	7,7	1,9
3	51,9	46,2	40,4	34,6	28,8	23,1	17,3	11,5	5,8	0	0
4	44,2	38,5	32,7	26,9	21,2	15,4	9,6	3,8	0	0	0
5	36,5	30,8	25	19,2	13,5	7,7	1,9	0	0	0	0
6	28,8	23,1	17,3	11,5	5,8	0	0	0	0	0	0
7	21,2	15,4	9,6	3,8	0	0	0	0	0	0	0
8	13,5	7,7	1,9	0	0	0	0	0	0	0	0
9	5,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

2

TAULA DE RECOXEIEMENT DE TEXTOS

M \ Ø	0	1	2	3	4
0	10	7,5	5	2,5	0
1	6,7	4,2	1,7	0	0
2	3,3	0,8	0	0	0
3	0	0	0	0	0

[Quan no hi ha cap
missatger i està molt
calent]

3 . 4

TAULA DE FRASES FETES, LOCUCIONS I MODISMES I VOCABULARI ESPECÍFIC DE ALTRES ÀREES

M \ Ø	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0	15	13,6	12,3	10,9	9,5	8,2	6,8	5,5	4,1	2,7	1,4
1	13,2	11,8	10,5	9,1	7,7	6,4	5	3,6	2,3	0,9	0
2	11,4	10	8,6	7,3	5,9	4,5	3,2	1,8	0,5	0	0
3	9,5	8,2	6,8	5,5	4,1	2,7	1,4	0	0	0	0
4	7,7	6,4	5	3,6	2,3	0,9	0	0	0	0	0
5	5,9	4,5	3,2	1,8	0,5	0	0	0	0	0	0
6	4,1	2,7	1,4	0	0	0	0	0	0	0	0
7	2,3	0,9	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

MORFOSINTAXI (CATALÀ)

6) Taula de formació de plurals

B	P
0	0
1	3
2	6
3	9
4	12
5	15

7) Flexió

B	P
0	0
1	2,3
2	4,7
3	7,0
4	9,4
5	11,7
6	14,1
7	16,4
8	18,8

B	P
9	21,1
10	23,4
11	25,8
12	28,1
13	30,5
14	32,8
15	35,2
16	37,5

8) Taula de substitució de paraules dins la frase. Ús de connectors

Ø	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
M	0	37,5	34,6	31,7	28,8	26	23,1	20,2	17,3	14,4	11,5	8,7
1	33,2	30,3	27,4	24,5	21,6	18,8	15,9	13	10,1	7,2	4,3	
2	28,8	26	23,1	20,2	17,3	14,4	11,5	8,7	5,8	2,9	0	
3	24,5	21,6	18,8	15,9	13	10,1	7,2	4,3	1,4	0	0	
4	20,2	17,3	14,4	11,5	8,7	5,8	2,9	0	0	0	0	
5	15,9	13	10,1	7,2	4,3	1,4	0	0	0	0	0	
6	11,5	8,7	5,8	2,9	0	0	0	0	0	0	0	
7	7,2	4,3	1,4	0	0	0	0	0	0	0	0	
8	2,9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

9) Taula d'identificació de les parts de la frase

B	P
0	0
1	0,8
2	1,7
3	2,5
4	3,3
5	4,2
6	5
7	5,8
8	6,7
9	7,5
10	8,3
11	9,2
12	10

10 FONÈTICA

— TAULA DE DISCRIMINACIÓ FONÈTICA (PROVA COL·LECTIVA)

CATALÀ I CASTELLÀ

B	P
0	0
1	8,3
2	13,7
3	25
4	33,3
5	41,7
6	50
7	58,3
8	66,7
9	75
10	83,3
11	91,7
12	100



ORTOGRAFIA

TAULA D'APLICACIÓ DE L'ORTOGRAFIA (DICTAT)

CATALÀ

B	P
0	0
1	5,3
2	10,5
3	15,8
4	21
5	26,3
6	31,6
7	36,8
8	42,1
9	47,4
10	52,6
11	57,9
12	63,1
13	68,4
14	73,7
15	79
16	84,2
17	89,5
18	94,7
19	100

COMPRESIÓ LECTORA

CATALÀ I CASTELLÀ

12) TAULA D'APLICACIÓ DE LA INTERPRETACIÓ D'ORDRES

B	P
0	0
1	3,3
2	6,7
3	10
4	13,3
5	16,7
6	20

13) TAULA DE LA IDENTIFICACIÓ DE LA INFORMACIÓ BÀSICA D'UN TEXT

B	P
0	0
1	4
2	8
3	12
4	16
5	20

14) TAULA DE LA UTILITZACIÓ DE LES ESTRATÈGIES NECESSÀRIES PER A UNA BONA COMPRESIÓ

B	P
0	0
1	3,8
2	7,5
3	11,3
4	15
5	18,8
6	22,5
7	26,3
8	30

(K) TAULA DE LA IDENTIFICACIÓ DE MOTS SEGONS EL SEU SIGNIFICAT

A) (, , ,)

B	P
0	0
1	2,7
2	5,5
3	8,2
4	10,9
5	13,6
6	16,4
7	19,1

B) (, , ,)

M \ Ø	0	1	2	3	4
0	10,9	8,2	5,5	2,7	0
1	7,3	4,5	1,8	0	0
2	3,6	0,9	0	0	0
3	0	0	0	0	0

EXPRESSIO ESCRITA- TAULA D'ORTOGRAFIA I

CATALA I CASTELLA

Faltres Paraules	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
21-25	25	23	21	18	16	14	12	10	8	5	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
26-30	25	23	21	20	18	16	14	13	11	9	7	5	4	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
31-35	25	23	22	20	19	17	16	14	13	11	10	8	7	5	4	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
36-40	25	24	22	21	20	18	17	16	14	13	12	11	9	8	7	5	4	3	1	0	0	0	0	0	0	0
41-45	25	24	23	22	20	19	18	17	16	15	13	12	11	10	9	8	6	5	4	3	2	1	0	0	0	0
46-50	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	0
51-55	25	24	23	22	21	20	19	18	17	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
56-60	25	24	23	22	22	21	20	19	18	17	16	16	15	14	13	12	11	10	9	9	8	7	6	5	4	3
61-65	25	24	23	23	22	21	20	19	19	18	17	16	15	15	14	13	12	12	11	10	9	8	8	7	6	5
66-70	25	24	24	23	22	21	21	20	19	18	18	17	16	15	15	14	13	13	12	11	10	10	9	8	7	7
71-75	25	24	24	23	22	22	21	20	20	19	18	17	17	16	15	15	14	13	13	12	11	11	10	9	9	8
76-80	25	24	24	23	22	22	21	21	20	19	19	18	17	17	16	15	15	14	13	13	12	12	11	10	10	9
81-85	25	24	24	23	23	22	21	21	20	20	19	18	18	17	17	16	15	15	14	14	13	12	12	11	11	10
86-90	25	24	24	23	23	22	22	21	20	20	19	19	18	18	17	16	16	15	15	14	14	13	13	12	11	11
91-95	25	24	24	23	23	22	22	21	21	20	20	19	19	18	17	17	16	16	15	15	14	14	13	13	12	12
96-100	25	24	24	23	23	22	22	21	21	20	20	19	19	18	18	17	17	16	16	15	15	14	14	13	13	12
101-105	25	25	24	24	23	23	22	22	21	21	20	20	19	19	18	18	17	17	16	16	15	15	14	14	13	13
106-110	25	25	24	24	23	23	22	22	21	21	20	20	19	19	19	18	18	17	17	16	16	15	15	14	14	13
111-115	25	25	24	24	23	23	22	22	21	21	21	20	20	19	19	18	18	17	17	17	16	16	15	15	14	14
116-120	25	25	24	24	23	23	22	22	22	21	21	20	20	19	19	19	18	18	17	17	16	16	15	15	14	14
121-125	25	25	24	24	23	23	22	22	22	21	21	21	20	20	20	19	19	18	18	17	17	16	16	15	15	14
126-130	25	25	24	24	23	23	23	22	22	21	21	21	20	20	20	19	19	18	18	17	17	16	16	15	15	14
131-135	25	25	24	24	23	23	23	22	22	22	21	21	20	20	20	19	19	19	18	18	17	17	16	16	16	16
136-140	25	25	24	24	24	23	23	22	22	22	21	21	21	20	20	20	19	19	18	18	18	17	17	16	16	16
141-145	25	25	24	24	24	23	23	23	22	22	22	21	21	20	20	20	19	19	19	18	18	18	17	17	17	16
146-150	25	25	24	24	24	23	23	23	22	22	22	21	21	21	20	20	20	19	19	19	18	18	18	17	17	17
151-155	25	25	24	24	24	23	23	23	22	22	22	21	21	21	20	20	20	19	19	19	18	18	18	17	17	17
156-160	25	25	24	24	24	23	23	23	22	22	22	22	21	21	21	20	20	20	19	19	19	18	18	18	17	17
161-165	25	25	24	24	24	23	23	23	23	22	22	22	21	21	21	20	20	20	19	19	19	19	18	18	18	17
166-170	25	25	24	24	24	24	23	23	23	22	22	22	21	21	21	21	20	20	20	19	19	19	18	18	18	18
171-175	25	25	24	24	24	24	23	23	23	22	22	22	22	21	21	21	20	20	20	20	19	19	19	18	18	18
176-180	25	25	24	24	24	24	23	23	23	22	22	22	22	21	21	21	21	20	20	20	20	19	19	19	18	18
181-185	25	25	24	24	24	24	23	23	23	23	22	22	22	21	21	21	21	20	20	20	20	19	19	19	18	18
186-190	25	25	24	24	24	24	23	23	23	23	22	22	22	22	21	21	21	21	20	20	20	20	19	19	19	18
191-195	25	25	24	24	24	24	23	23	23	23	22	22	22	22	21	21	21	21	20	20	20	20	19	19	19	19
196-200	25	25	24	24	24	24	23	23	23	23	22	22	22	22	21	21	21	21	20	20	20	20	19	19	19	19
201-205	25	25	25	24	24	24	24	23	23	23	23	22	22	22	22	21	21	21	21	20	20	20	20	19	19	19
206-210	25	25	25	24	24	24	24	23	23	23	23	22	22	22	22	21	21	21	21	20	20	20	20	19	19	19
211-215	25	25	25	24	24	24	24	23	23	23	23	22	22	22	22	21	21	21	21	21	20	20	20	20	19	19
216-220	25	25	25	24	24	24	24	23	23	23	23	22	22	22	22	22	21	21	21	21	21	20	20	20	19	19
221-225	25	25	25	24	24	24	24	23	23	23	23	23	22	22	22	22	22	21	21	21	21	21	20	20	20	19
226-230	25	25	25	24	24	24	24	23	23	23	23	23	22	22	22	22	22	21	21	21	21	21	20	20	20	20
231-235	25	25	25	24	24	24	24	23	23	23	23	23	22	22	22	22	22	22	21	21	21	21	20	20	20	20
236-240	25	25	25	24	24	24	24	24	23	23	23	23	22	22	22	22	22	22	21	21	21	21	20	20	20	20
241-245	25	25	25	24	24	24	24	24	23	23	23	23	23	22	22	22	22	22	21	21	21	21	20	20	20	20
246-250	25	25	25	24	24	24	24	24	23	23	23	23	23	22	22	22	22	22	21	21	21	21	21	20	20	20
251-255	25	25	25	24	24	24	24	24	23	23	23	23	23	22	22	22	22	22	21	21	21	21	21	20	20	20
256-260	25	25	25	24	24	24	24	24	23	23	23	23	23	22	22	22	22	22	21	21	21	21	21	20	20	20
261-265	25	25	25	24	24	24	24	24	23	23	23	23	23	23	22	22	22	22	22	21	21	21	21	21	20	20
266-270	25	25	25	24	24	24	24	24	24	23	23	23	23	23	22	22	22	22	22	21	21	21	21	21	21	20
271-275	25	25	25	24	24	24	24	24	24	23	23	23	23	23	22	22	22	22	22	22	21	21	21	21	21	20
276-280	25	25	25	24	24	24	24	24	24	23	23	23	23	23	22	22	22	22	22	22	21	21	21	21	21	21
281-285	25	25	25	24	24	24	24	24	24	23	23	23	23	23	23	22	22	22	22	22	21	21	21	21	21	21

EXPRESSIÓ ESCRITA- TAULA D'ORTOGRAFIA 2

CATALÀ I CASTELLÀ

Paraulas	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
21-25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
26-30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
31-35	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
36-40	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
41-45	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
46-50	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
51-55	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
56-60	3	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
61-65	4	4	3	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
66-70	6	5	4	4	3	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
71-75	7	7	6	5	4	4	3	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
76-80	8	8	7	6	6	5	4	4	3	3	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
81-85	9	9	8	8	7	6	6	5	5	4	3	3	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
86-90	10	10	9	9	8	7	7	6	6	5	5	4	3	3	2	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0
91-95	11	10	10	9	9	8	8	7	7	6	6	5	5	4	3	3	2	2	1	1	0	0	0	0	0
96-100	12	11	11	10	10	9	9	8	8	7	7	6	6	5	5	4	4	3	3	2	2	1	1	0	0
101-105	12	12	11	11	10	10	9	9	8	8	8	7	7	6	6	5	5	4	4	3	3	2	2	1	1
106-110	13	13	12	12	11	11	10	10	9	9	8	8	7	7	6	6	6	5	5	4	4	3	3	2	2
111-115	13	13	13	12	12	11	11	10	10	10	9	9	8	8	7	7	6	6	6	5	5	4	4	3	3
116-120	14	14	13	13	12	12	11	11	11	10	10	9	9	8	8	8	7	7	6	6	6	5	5	4	4
121-125	14	14	14	13	13	12	12	12	11	11	10	10	10	9	9	8	8	8	7	7	6	6	5	5	5
126-130	15	14	14	14	13	13	13	12	12	11	11	11	10	10	9	9	8	8	7	7	7	6	6	5	5
131-135	15	15	14	14	14	13	13	13	12	12	11	11	11	10	10	10	9	9	8	8	8	7	7	7	6
136-140	16	15	15	14	14	14	13	13	13	12	12	11	11	11	10	10	9	9	9	8	8	8	7	7	7
141-145	16	16	15	15	15	14	14	13	13	13	12	12	12	11	11	11	10	10	10	9	9	9	8	8	8
146-150	16	16	16	15	15	15	14	14	14	13	13	13	12	12	11	11	11	10	10	10	9	9	9	8	8
151-155	17	16	16	16	15	15	15	14	14	14	13	13	13	12	12	11	11	11	10	10	10	9	9	9	9
156-160	17	16	16	16	16	15	15	15	14	14	14	13	13	13	12	12	11	11	11	10	10	10	9	9	9
161-165	17	17	16	16	16	15	15	15	15	14	14	14	13	13	13	12	12	12	12	11	11	11	10	10	10
166-170	17	17	17	16	16	16	15	15	15	15	14	14	14	13	13	13	12	12	12	12	11	11	11	10	10
171-175	17	17	17	17	16	16	16	15	15	15	15	14	14	14	13	13	13	12	12	12	11	11	11	11	11
176-180	18	17	17	17	17	16	16	16	15	15	15	15	14	14	14	13	13	13	13	12	12	12	12	11	11
181-185	18	18	17	17	17	17	16	16	16	15	15	15	15	14	14	14	13	13	13	12	12	12	12	11	11
186-190	18	18	18	17	17	17	16	16	16	16	15	15	15	15	14	14	14	13	13	13	13	12	12	12	12
191-195	18	18	18	17	17	17	17	16	16	16	16	15	15	15	15	14	14	14	14	13	13	13	13	12	12
196-200	18	18	18	18	17	17	17	17	16	16	16	16	15	15	15	15	14	14	14	14	13	13	13	13	12
201-205	19	18	18	18	18	17	17	17	17	16	16	16	16	15	15	15	15	14	14	14	14	13	13	13	13
206-210	19	19	18	18	18	18	17	17	17	17	16	16	16	16	15	15	15	15	14	14	14	14	13	13	13
211-215	19	19	18	18	18	18	17	17	17	17	16	16	16	16	15	15	15	15	14	14	14	14	13	13	13
216-220	19	19	19	18	18	18	18	17	17	17	17	16	16	16	16	15	15	15	15	14	14	14	14	14	14
221-225	19	19	19	18	18	18	18	18	17	17	17	17	16	16	16	16	16	15	15	15	15	14	14	14	14
226-230	19	19	19	19	18	18	18	18	18	17	17	17	17	16	16	16	16	16	15	15	15	15	14	14	14
231-235	19	19	19	19	19	18	18	18	18	17	17	17	17	16	16	16	16	16	15	15	15	15	14	14	14
236-240	20	19	19	19	19	18	18	18	18	18	17	17	17	17	16	16	16	16	16	15	15	15	15	14	14
241-245	20	19	19	19	19	19	18	18	18	18	18	17	17	17	17	16	16	16	16	16	16	15	15	15	15
246-250	20	20	19	19	19	19	19	18	18	18	18	18	17	17	17	17	16	16	16	16	16	16	15	15	15
251-255	20	20	19	19	19	19	19	18	18	18	18	18	17	17	17	17	16	16	16	16	16	16	15	15	15
256-260	20	20	20	19	19	19	19	19	18	18	18	18	18	17	17	17	17	16	16	16	16	16	16	15	15
261-265	20	20	20	19	19	19	19	19	18	18	18	18	18	17	17	17	17	16	16	16	16	16	16	15	15
266-270	20	20	20	20	19	19	19	19	19	18	18	18	18	18	17	17	17	17	16	16	16	16	16	16	16
271-275	20	20	20	20	20	19	19	19	19	19	18	18	18	18	18	17	17	17	17	17	16	16	16	16	16
276-280	20	20	20	20	20	19	19	19	19	19	19	18	18	18	18	18	17	17	17	17	17	16	16	16	16
281-285	20	20	20	20	20	20	19	19	19	19	19	19	18	18	18	18	17	17	17	17	17	17	16	16	16
286-290	20	20	20	20	20	20	19	19	19	19	19	19	18	18	18	18	18	17	17	17	17	17	16	16	16

Edat / Paraules	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
21-25	40	37	33	30	26	23	19	16	12	9	5	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
26-30	40	37	34	31	29	26	23	20	17	14	11	9	6	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
31-35	40	38	35	33	30	28	25	23	21	18	16	13	11	8	6	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
36-40	40	38	36	34	32	29	27	25	23	21	19	17	15	13	11	8	6	4	2	0	0	0	0	0	0	0
41-45	40	38	36	34	33	31	29	27	25	23	21	20	18	16	14	12	10	8	7	5	3	1	0	0	0	0
46-50	40	38	37	35	33	32	30	28	27	25	23	22	20	18	17	15	13	12	10	8	7	5	3	2	0	0
51-55	40	38	37	35	34	32	31	29	28	26	25	23	22	20	19	17	16	14	13	11	10	8	7	5	4	2
56-60	40	39	37	36	34	33	32	30	29	28	26	25	23	22	21	19	18	17	15	14	12	11	10	8	7	6
61-65	40	39	37	36	35	34	32	31	30	29	27	26	25	23	22	21	20	18	17	16	15	13	12	11	10	8
66-70	40	39	38	36	35	34	33	32	31	29	28	27	26	25	24	22	21	20	19	18	16	15	14	13	12	11
71-75	40	39	38	37	36	35	33	32	31	30	29	28	27	26	25	24	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13
76-80	40	39	38	37	36	35	34	33	32	31	30	29	28	27	26	25	24	23	22	21	19	18	17	16	15	14
81-85	40	39	38	37	36	35	34	33	32	31	30	29	28	27	27	26	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16
86-90	40	39	38	37	36	35	35	34	33	32	31	30	29	28	27	26	25	25	24	23	22	21	20	19	18	17
91-95	40	39	38	37	37	36	35	34	33	32	31	31	30	29	28	27	26	25	25	24	23	22	21	20	19	18
96-100	40	39	38	38	37	36	35	34	33	33	32	31	30	29	29	28	27	26	25	24	24	23	22	21	20	20
101-105	40	39	38	38	37	36	35	35	34	33	32	31	31	30	29	28	28	27	26	25	24	24	23	22	21	21
106-110	40	39	39	38	37	36	36	35	34	33	33	32	31	30	30	29	28	27	27	26	25	24	24	23	22	21
111-115	40	39	39	38	37	36	36	35	34	34	33	32	32	31	30	29	29	28	27	27	26	25	24	24	23	22
116-120	40	39	39	38	37	37	36	35	35	34	33	33	32	31	31	30	29	28	28	27	26	26	25	24	24	23
121-125	40	39	39	38	37	37	36	35	35	34	33	33	32	32	31	30	30	29	28	28	27	26	26	25	24	24
126-130	40	39	39	38	38	37	36	36	35	34	34	33	33	32	31	31	30	29	29	28	28	27	26	26	25	24
131-135	40	39	39	38	38	37	36	36	35	35	34	33	33	32	32	31	30	30	29	29	28	27	27	26	26	25
136-140	40	39	39	38	38	37	37	36	35	35	34	34	33	32	32	31	31	30	30	29	28	28	27	27	26	26
141-145	40	39	39	38	38	37	37	36	36	35	34	34	33	33	32	32	31	30	30	29	29	28	28	27	27	26
146-150	40	39	39	38	38	37	37	36	36	35	35	34	34	33	32	32	31	31	30	30	29	29	28	28	27	26
151-155	40	39	39	38	38	37	37	36	36	35	35	34	34	33	33	32	32	31	31	30	30	29	28	28	27	27
156-160	40	39	39	38	38	37	37	36	36	35	35	34	34	33	33	32	32	31	31	30	30	29	29	28	28	27
161-165	40	40	39	39	38	38	37	37	36	36	35	35	34	34	33	33	32	32	31	31	30	30	29	29	28	28
166-170	40	40	39	39	38	38	37	37	36	36	35	35	34	34	33	33	32	32	31	31	30	30	30	29	29	28
171-175	40	40	39	39	38	38	37	37	36	36	35	35	34	34	34	33	33	32	32	31	31	30	30	29	29	28
176-180	40	40	39	39	38	38	37	37	36	36	35	35	34	34	33	33	32	32	31	31	31	30	30	30	29	29
181-185	40	40	39	39	38	38	37	37	36	36	35	35	34	34	33	33	32	32	31	31	31	30	30	30	30	29
186-190	40	40	39	39	38	38	37	37	36	36	35	35	34	34	34	33	33	32	32	31	31	31	30	30	30	29
191-195	40	40	39	39	38	38	38	37	37	36	36	35	35	35	34	34	33	33	32	32	31	31	30	30	30	30
196-200	40	40	39	39	38	38	38	37	37	36	36	36	35	35	34	34	34	33	33	32	32	32	31	31	30	30
201-205	40	40	39	39	38	38	38	37	37	36	36	36	35	35	34	34	34	33	33	33	32	32	31	31	31	30
206-210	40	40	39	39	38	38	38	37	37	37	36	36	35	35	35	34	34	33	33	33	32	32	32	31	31	30
211-215	40	40	39	39	38	38	38	37	37	37	36	36	35	35	35	34	34	34	33	33	32	32	32	31	31	31
216-220	40	40	39	39	39	38	38	37	37	37	36	36	36	35	35	34	34	34	33	33	33	32	32	32	31	31
221-225	40	40	39	39	39	38	38	37	37	37	36	36	36	35	35	35	34	34	34	33	33	32	32	32	31	31
226-230	40	40	39	39	39	38	38	38	37	37	36	36	36	35	35	35	34	34	34	33	33	33	32	32	32	31
231-235	40	40	39	39	39	38	38	38	37	37	37	36	36	36	35	35	35	34	34	33	33	33	32	32	32	31
236-240	40	40	39	39	39	38	38	38	37	37	37	36	36	36	35	35	35	34	34	34	33	33	33	32	32	32
241-245	40	40	39	39	39	38	38	38	37	37	37	36	36	36	35	35	35	34	34	34	33	33	33	32	32	32
246-250	40	40	39	39	39	38	38	38	37	37	37	36	36	36	35	35	35	34	34	34	34	33	33	33	32	32
251-255	40	40	39	39	39	38	38	38	37	37	37	37	36	36	36	35	35	35	34	34	34	33	33	33	32	32
255-260	40	40	39	39	39	38	38	38	38	37	37	37	36	36	36	35	35	35	34	34	34	33	33	33	33	32
261-265	40	40	39	39	39	38	38	38	38	37	37	37	36	36	36	35	35	35	35	34	34	34	33	33	33	32
266-270	40	40	39	39	39	39	38	38	38	37	37	37	36	36	36	36	35	35	35	35	34	34	34	33	33	33
271-275	40	40	39	39	39	39	38	38	38	37	37	37	36	36	36	36	35	35	35	35	34	34	34	33	33	33
276-280	40	40	39	39	39	39	38	38	38	37	37	37	37	36	36	36	35	35	35	35	35	34	34	34	33	33
281-285	40	40	39	39	39	39	38	38	38	37	37	37	37	36	36	36	35	35	35	35	35	34	34	34	33	33

EXPRESSIÓ ESCRITA- TAULA DE MORFOSINTAXI 2

CATALÀ

Letres Paraules	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
21-25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
26-30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
31-35	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
36-40	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
41-45	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
46-50	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
51-55	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
56-60	4	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
61-65	7	6	4	3	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
66-70	9	8	7	6	5	4	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
71-75	12	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
76-80	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
81-85	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
86-90	16	15	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0
91-95	18	17	16	15	14	13	12	12	11	10	9	8	7	6	6	5	4	3	2	1	0	0	0	0	0
96-100	19	18	17	16	16	15	14	13	12	11	11	10	9	8	7	7	6	5	4	3	2	2	1	0	0
101-105	20	19	18	17	17	16	15	14	14	13	12	11	10	10	9	8	7	7	6	5	4	3	3	2	1
106-110	21	20	19	19	18	17	16	16	15	14	13	13	12	11	10	10	9	8	7	7	6	5	4	4	3
111-115	22	21	20	19	19	18	17	17	16	15	15	14	13	12	12	11	10	10	9	8	7	7	6	5	5
116-120	22	22	21	20	20	19	18	18	17	16	16	15	14	14	13	12	12	11	10	9	9	8	7	7	6
121-125	23	22	22	21	20	20	19	19	18	17	17	16	15	15	14	13	13	12	11	11	10	9	9	8	7
126-130	24	23	23	22	21	21	20	19	19	18	18	17	16	16	15	14	14	13	13	12	11	11	10	9	9
131-135	24	24	23	23	22	21	21	20	20	19	18	18	17	17	16	15	15	14	14	13	12	12	11	11	10
136-140	25	24	24	23	23	22	21	21	20	20	19	19	18	17	17	16	16	15	14	14	13	13	12	12	11
141-145	25	25	24	24	23	23	22	22	21	20	20	19	19	18	18	17	17	16	15	15	14	14	13	13	12
146-150	26	25	25	24	24	23	23	22	22	21	21	20	19	19	18	18	17	17	16	16	15	15	14	14	13
151-155	26	26	25	25	24	24	23	23	22	22	21	21	20	20	19	19	18	18	17	16	16	15	15	14	14
156-160	27	26	26	25	25	24	24	23	23	22	22	21	21	20	20	19	19	18	17	17	16	16	15	15	15
161-165	27	27	26	26	25	25	24	24	23	23	22	22	21	21	20	20	19	19	18	18	17	17	16	16	15
166-170	28	27	27	26	26	25	25	24	24	23	23	22	22	21	21	20	20	20	19	19	18	18	17	17	16
171-175	28	28	27	27	26	26	25	25	24	24	23	23	22	22	22	21	21	20	20	19	19	18	18	17	17
176-180	28	28	27	27	27	26	26	25	25	24	24	23	23	22	22	22	21	21	20	20	19	19	18	18	18
181-185	29	28	28	27	27	26	26	26	25	25	24	24	23	23	23	22	22	21	21	20	20	19	19	19	18
186-190	29	29	28	28	27	27	26	26	26	25	25	24	24	23	23	23	22	22	21	21	20	20	20	19	19
191-195	29	29	28	28	28	27	27	26	26	25	25	25	24	24	23	23	23	22	22	21	21	21	20	20	19
196-200	29	29	29	28	28	27	27	27	26	26	25	25	25	24	24	23	23	23	22	22	21	21	21	20	20
201-205	30	29	29	29	28	28	27	27	27	26	26	25	25	25	24	24	23	23	23	22	22	21	21	21	20
206-210	30	30	29	29	28	28	28	27	27	27	26	26	25	25	25	24	24	23	23	23	22	22	22	21	21
211-215	30	30	29	29	29	28	28	28	27	27	26	26	26	25	25	25	24	24	23	23	23	22	22	22	21
216-220	30	30	30	29	29	29	28	28	28	27	27	26	26	26	25	25	25	24	24	23	23	23	22	22	22
221-225	31	30	30	30	29	29	29	28	28	28	27	27	26	26	26	25	25	25	24	24	23	23	23	22	22
226-230	31	31	30	30	29	29	29	28	28	28	27	27	26	26	26	26	25	25	25	24	24	24	23	23	22
231-235	31	31	30	30	30	29	29	29	28	28	28	27	27	26	26	26	25	25	25	25	24	24	24	23	23
236-240	31	31	31	30	30	30	29	29	29	28	28	28	27	27	27	26	26	26	25	25	25	24	24	24	23
241-245	31	31	31	30	30	30	29	29	29	28	28	28	27	27	27	26	26	26	25	25	25	24	24	24	24
246-250	32	31	31	31	30	30	30	29	29	29	28	28	28	27	27	27	26	26	26	25	25	25	25	24	24
251-255	32	31	31	31	31	30	30	30	29	29	29	28	28	28	27	27	27	26	26	26	25	25	25	25	24
256-260	32	32	31	31	31	30	30	30	29	29	29	29	28	28	28	27	27	27	26	26	26	25	25	25	24
261-265	32	32	31	31	31	31	30	30	30	29	29	29	28	28	28	28	27	27	27	26	26	26	25	25	25
266-270	32	32	32	31	31	31	30	30	30	30	29	29	29	28	28	28	27	27	27	26	26	26	25	25	25
271-275	32	32	32	32	31	31	31	30	30	30	29	29	29	29	28	28	28	27	27	27	26	26	26	25	25
276-280	33	32	32	32	31	31	31	31	30	30	30	29	29	29	28	28	28	28	27	27	27	26	26	26	26
281-285	33	32	32	32	32	31	31	31	30	30	30	30	29	29	29	28	28	28	28	27	27	27	26	26	26

EXPRESSIÓ ESCRITA- TAULA LÈXIC

CATALÀ I CASTELLÀ

F	P
0	25
1	23
2	20
3	18
4	15
5	13
6	10
7	8
8	5
9	3
>=10	0

EXPRESSIÓ ESCRITA- TAULA MOTS CROSSA

CATALÀ I CASTELLÀ

F	P
0	5
>=1	0

EXPRESSIÓ ESCRITA- TAULA DE MOTS IL·LEGIBLES

CATALÀ I CASTELLÀ

F	P
0	5
1	3
2	2
3	0

CRITERIS DE CORRECCIÓ DE LA PROVA INDIVIDUAL DE LLENGUA CATALANA

PROVA INDIVIDUAL

<p>Expressió oral Exercici 17: Producció d'un missatge oral. Exercici 18: Producció de frases. Exercici 19: Organització de la informació.</p> <p>Fonètica i Lectura Exercici 20: Reproducció de sons. Exercici 21: Fonètica, rapidesa, correcció i entonació. Exercici 22: Ús del diccionari.</p>	<p>Uns vint minuts per alumne tots sis exercicis</p>
--	--

EXERCICI 17 PRODUCCIÓ D'UN MISSATGE ORAL

L'examinador només tindrà en compte per a la puntuació les dues primeres frases de cada vinyeta (*considerarem frase quan hi hagi un verb*). La resta de producció oral de cada vinyeta no es valorarà. No són imprescindibles les dues frases, sempre que hi hagi tres lexemes nous respecte a la vinyeta immediata anterior. (*Lexema: representació abstracta d'un mot amb independència dels aspectes flexius i de formació. Per tant, comptarem com a lexemes només els substantius, els adjectius i els verbs.*)

Es poden donar 3, 2, 1 o 0 punts per a cada vinyeta, segons els lexemes nous que tingui i segons el nombre d'errades. La puntuació total de cadascuna vindrà donada per la fórmula següent:

Puntuació = LEXEMES - FALTES

MO: Vol dir missatge oral de cada vinyeta i representa la puntuació total de cadascuna.

LEXEMES

El màxim de punts d'aquest terme serà de tres. Per a tenir-lo cal la producció de tres lexemes nous, com a mínim, d'entre les dues primeres frases de la producció. Encara que n'hi hagi més, el valor màxim serà de tres punts. Si només diu dos lexemes nous, la valoració serà de dos. Si només n'hi ha un, la valoració del terme serà d'un i, si no en fa cap de nou, la valoració és de zero.

Si els lexemes són en castellà i hi ha un error, comptem ja els altres i així.

FALTES

En aquest apartat no es compten més de tres errades per vinyeta. Encara que en les dues primeres frases n'hi hagi més, la valoració màxima serà de tres punts. Si n'hi ha dues, el valor numèric del terme serà de dos i, si n'hi ha una o cap, el seu valor serà d'un o zero respectivament.

Es comptaran zero punts per a l'alumne que se salti l'explicació d'alguna vinyeta. Les errades repetides es compten només una vegada.

En el full de recollida de dades s'ha d'anotar el nombre de lexemes, el nombre de faltes i la puntuació final.

Si l'alumne diu frases introductòries com per exemple: *A la segona vinyeta hi ha. Després a la tercera hi ha. Aquí, a la quarta vinyeta apareix...* Els elements d'aquestes frases no seran considerats lexemes nous.

Es valoraran les errades lèxiques i morfosintàctiques.

Exemples:

PRIMERA HISTORIETA

Primera vinyeta

- a. Un noi se'n va a dormir i pensa que li agradaria tenir una guitarra elèctrica (li donarem 3 punts).
- b. Un noi es fica el llit i pensa en una guitarra (li donarem 3 punts).
- c. Pensa en una guitarra (li donarem 2 punts).
- d. Un noi *es va* a dormir (li donarem 1 punt, ja que l'errada morfosintàctica resta un punt).

Segona vinyeta

- e. El noi està dormint i somnia que toca la guitarra elèctrica en un concert (li donarem 3 punts respecte a les frases a, b i c).
- f. El noi somia que toca la guitarra (li donarem 2 punts respecte als exemples a, b i 3 punts respecte a la frase c).
- g. Somia que és un cantant famós com el seu *ídolo* (li donarem 2 punts respecte a les frases a, b, c i d).

Tercera vinyeta

- h. És el seu aniversari i els pares li fan un regal (li donarem 3 punts).
- i. Li donen un regal (li donarem 2 punts).
- j. *Pel matí* els pares li fan un regal (li donarem 2 punts).

Quarta vinyeta

- k. Obre el regal i no li agrada *res* (li donarem 1 punt respecte a les frases h, i, j).
- l. Obre el *regalo* i no *le* agrada (li donarem 0 punts).

SEGONA HISTORIETA

Primera vinyeta

- a. Dos homes miren esports a la televisió (li donarem 3 punts).
- b. Dos homes miren un *escarapate* (li donarem 2 punts).

Segona vinyeta

- c. L'home *gordo es va* corrents (li donarem 0 punts respecte a les frases a i b).
- d. Un dels homes corre pel carrer (li donarem 2 punts respecte a les frases a i b).
- e. El gras corre molt i una dona se'l mira (li donarem 3 punts respecte a les frases a i b).

Tercera vinyeta

- f. L'home arriba a *la seva* casa i es treu la roba (li donarem 2 punts respecte a les frases c i d).
- g. Es posa les sabatilles saltant (li donarem 3 punts).

Quarta vinyeta

- h. L'home es posa *comodu* i llegeix el diari (li donarem 2 punts respecte a la frase f).
- i. L'home *està sentat* al *silló* (li donarem 0 punts).

Es consideren errades:

- Les fetes sota la influència del castellà, per exemple: *regalo, escaparate, està sentat, estar de peu, se va a dormir.*
- Les degudes a la desconexió del català i no compreses en el punt anterior, per exemple: *seva casa. casut, somenut.*
- La manca de precisió per manca de riquesa lèxica. Exemple: *casa* (s'acceptarà el genèric *roba* per *camisa, corbata...*).
- Les frases incompletes, exclosos els anacoluts. (*Anacolut: construcció gramatical en la qual la segona part no lliga sintàcticament amb la primera i està més d'acord amb el que pensa en aquell moment qui parla que no amb la concordança sintàctica.*)

Si l'alumne es corregeix i la primera realització ha estat clara i acabada, no es tindrà en compte l'autocorrecció.

No es consideren **errades** els vulgarismes i els dialectalismes: formes no normatives d'ús comú i genuí: *allavorens, sapiguent, tindre, sigut...*

Els casos dubtosos han de ser jutjats per l'examinador segons el seu criteri; ha de procurar compensar les aplicacions favorables amb les desfavorables.

EXERCICI 18 PRODUCCIÓ DE FRASES (10 punts)

Es formulen deu preguntes a l'alumne; nou amb suport de dibuixos.

Es mesura una resposta simple: una frase o bé el mot adient.

Si l'alumne es corregeix, la correcció no val si la primera realització ha estat clara i acabada.

S'acceptaran frases amb subjecte-verb, verb-complements i verb-adverbi.

Es donaran dos punts sempre que hi hagi la combinació gramatical esmentada o el mot adient.

Si només hi ha un element de la mostra de combinacions anteriors, es posarà un 1.

Si no es diuen les anteriors combinacions, es posarà un 0.

Es consideren **errades**:

- Les de procedència del castellà: *columpio, columpiarse, farol, vela, emputxant, estar de peu....*

- Les produïdes pel fet del desconexió del català.

No es consideraran errors els vulgarismes, els dialectalismes (formes no normatives d'ús comú), ni les errades fonètiques com *xocar..*

Exemples:

- Un senyor s'escalfa les mans (li donarem 2 punts). *Un senyor s'està escalfant les mans (li donarem 2 punts).*
Un senyor s'està escalfant les mans (li donarem 2 punts).
Un captari s'està escalfant les mans (li donarem 2 punts) (no s'accepta *calentar*).
- Un nen que s'està gronxant (li donarem 2 punts) (s'accepta *engronxar*).
- Un home està empenyent un camió (li donarem 2 punts).
Un senyor empeny un cotxe (li donarem 2 punts).
Un home està empentant (li donarem 2 punts).
- Un home està estenent la roba (li donarem 2 punts).
Un senyor estèn la seva roba (li donarem 2 punts).
- Un noi i una noia es fan un petó (li donarem 2 punts).
S'estan fent un petó (li donarem 2 punts) (no s'accepta *donar* petons).
- Un home està a punt de xocar contra un fanal (li donarem 2 punts).
Un noi distret està a punt de xocar amb un fanal (li donarem 2 punts).
- Un noi vol apagar una espelma (li donarem 2 punts).
Un noi bufa una espelma (li donarem 2 punts).

- Un noi està apagant una espelma (li donarem 2 punts).
8. Està assegut (li donarem 2 punts).
Està assegut en un tamboret (li donarem 2 punts).
9. Està dreta (li donarem 2 punts).
Està dreta mirant un aparador (li donarem 2 punts) (no s'accepta *està de peu*).
10. Qualsevol resposta correcta que l'alumne faci amb els elements esmentats al començament.

EXERCICI 19 ORGANITZACIÓ DE LA INFORMACIÓ

Es posarà una creu a la part del *SÍ* o del *NO*, a les tres primeres caselles, si l'exposició de l'organització de la informació s'adiu amb als criteris esmentats més endavant.

A l'altre grup de caselles es posarà *SÍ* o *NO* si la resposta s'adiu als aspectes que es valoren a l'ítem.

Si un text és expressat bàsicament en castellà (més de tres frases), no es valoraran els diversos aspectes i es comptarà tot negatiu.

Cal fer esment al fet que el senyal del *SÍ* al primer grup de caselles és positiu, i que el *NO* al segon grup de caselles també és positiu.

1. *Ordre estructural*

Hi ha un ordre estructural narratiu :

- Quan el discurs està centrat en l'acció de la cursa de bicicletes. (Irene)
- Quan el discurs està centrat en l'acció des del punt de vista d'un personatge secundari.
- Quan el discurs està centrat en l'acció des del punt de vista d'un dels dos ciclistes primers.

Es penalitzarà el discurs en què predominin elements descriptius o la simple enumeració dels personatges. (Marc)

Els elements secundaris han d'estar connectats amb l'acció principal: l'arribada a la meta d'una cursa ciclista. Si no ho estan es posarà *NO*. (Marc)

2. *Equilibri*

Entenem per equilibri l'harmonia o proporció en la distribució de les parts del discurs.

- Hi ha equilibri quan es posa més èmfasi en la part principal de la narració (3/4 parts de la producció oral) i menys èmfasi en la resta. (Jordi)

- Hi ha desequilibri:

- quan un alumne s'entreté més del compte en un element secundari en detriment d'altres parts que només s'enumeren. (Gabriel)
- quan només s'esmenten els personatges dels ciclistes, del cronometrador (sense dir gairebé res de l'acció principal). (Marc)

Alerta! No sempre que hi ha un buit en la informació hi ha desequilibri.

3. *Maneres de dir, expressions i paraules adients*

Si l'alumne diu tres o més paraules o expressions que enriqueixin el discurs, se li posarà la creu a la casella del *SÍ*.

Es valora la precisió lèxica i l'adjectivació de les paraules a l'hora de narrar. (Irene)

No es tracta tant d'enumerar els elements com d'explicar alguna cosa sobre les qualitats físiques o bé fer esment de les accions que realitzen els personatges descrits. (Gaspar)

Si en el text hi ha algun castellanisme, com poden ser *es cau*, *sorprengut*, *carrera*... no es tindran en compte.

4. Repetició

Si hi ha una repetició, es posarà la creu a la casella del *SÍ*.

Es considera repetició la reformulació d'una idea que ja s'ha expressat, la qual ja s'havia donat per bona i completa. (Héctor)

No es considera repetició quan la idea que es repeteix serveix per a enllaçar.

No es considera repetició quan una idea es repeteix i s'amplia. (Daniel)

5. Salt

Si hi ha un salt, es posarà la creu a la casella del *SÍ*.

Hi ha un salt quan:

a) una informació queda interrompuda per una altra i la primera es reemprèn després. (Héctor)

b) s'afegeix una informació trencant l'ordre estructural del discurs. (Marc)

6. Buit

Entenem per buit la llacuna d'informació que dificulta la comprensió del text o que no dóna informació sobre l'enunciat.

Es marcarà amb una creu a la part del *SÍ* quan l'alumne es deixi un dels elements següents: *ciclista caigut, segon ciclista, altres ciclistes, fotògrafa, pare-fills, cronometrador, meta o punt d'arribada*, o sinònims dels anteriors. (Daniel) (Gabriel) (Marc) (Jordi)

No es penalitza si un alumne fa un discurs molt complet i es deixa un element o part d'un bloc. (Immaculada, hi manca punt d'arribada, meta)

Si utilitza un terme col·lectiu com, per exemple, *públic* o *espectadors*, es considerarà vàlid.

No acceptarem com a vàlid el mot *gente*.

EXERCICI 20 REPRODUCCIÓ DE SONS

Si l'alumne no pronuncia correctament el so o sons que s'avaluen, es posarà una creu a la casella M. Si la resposta és correcta, es posarà una creu a la casella B.

Si, per dificultats de comprensió, l'alumne no contestés la paraula adient, es repetirà la pregunta.

EXERCICI 21 FONÈTICA, ENTONACIÓ, RAPIDESA I CORRECCIÓ LECTORES

Un **examinador** comptarà el temps i estarà pendent de les errades mecàniques. (de on co)

Es consideren **errades**:

- ometre lletres o síl·labes i afegir-ne,
- interpretar malament una determinada grafia,
- les repeticions,
- llegir lletres mudes, amb excepció de les que tinguin una justificació per motius dialectals,
- aturada dins d'un mot.

Es començarà a comptar el temps a partir de les dues ratlles marcades al text.

L'**altre examinador** marcarà amb una creu els ítems incorrectes de fonètica i marcarà sobre el full totes les errades d'entonació.

Es consideren errades d'entonació:

- interpretar malament els signes de puntuació,
- aturada entre dos mots,

En acabar la sessió d'aplicació individual els examinadors han de deixar constància al full de l'alumne el total d'errades de fonètica, entonació, correcció i temps.

EXERCICI 22 ÚS DEL DICIONARI

L'examinador marcarà la casella del *NO* si l'alumne:

- no troba la paraula que se li demana al diccionari en menys d'un minut (passat el minut, l'examinador l'ajudarà a trobar-la),
- s'equivoca de definició i no tria la que correspon a la paraula dins la frase.

(Es farà l'exercici amb el suport dels fulls amb els mots *empassar* i *capgirar*.)

PRODUCCIONS ORALS DE LA PROVA PILOT

Jordi

El ciclista ha caigut just abans d'arribar a la meta i se li han trencat els frens i s'ha fet mal. El ciclista de darrere ha frenat just abans d'atropellar-lo i els ciclistes de més endarrere segueixen corrent. El cronometrador segeuix cronometrant perquè encara ningú ha travessat la línia de meta. Tots els demés espectadors estan darrere la valla.

Immaculada

Hi ha una cursa de bicicletes. El primer concursant ha caigut, hi ha gent que es posen a mirar-lo, un home, un nen i una nena. Hi ha també una senyora amb una càmera de fotos. Un home que està cronometrant el temps amb un rellotge és calb. I els altres concursants estan mirant el que li passa al primer que s'ha caigut. Hi ha un que és l'últim que va amb una samarreta de color negre.

Marc

Hi ha bicicletes que corren i hi ha un senyor controlant el temps que és el qui indica qui arriba primer. Llavors hi ha una fotògrafa, hi ha públic, i llavors hi ha els que corren amb la bicicleta. Hi ha un accident, un xoca i cau.

Irene

És una cursa de bicicletes i hi ha un ciclista que està a punt d'arribar a la meta. Però just abans d'arribar li deuria de faltar un metre aproximadament, cau. Tots han de frenar i el segon, doncs és el que ha de frenar més de cop i els de darrere estan intentant fer el rècord, però no s'han adonat que aquell ha tingut un accident. Hi ha una dona que volia fer una fotografia i s'ha espantat, està cridant algú i el que està a la meta per comptar els temps de cada u està esperant per pitxar el botó per a veure qui passa primer: però no fa cas a la caiguda del que anava primer. Després hi ha un pare amb una nena i un nen suposo que deuen ser els seus fills que estan molt sorpresos.

Gabriel

Hi ha una cursa i un home es cau i el que ve darrere, xoca. Hi ha un calb que està comptant el temps amb dos rellotges, té una bandera. Hi ha un nen que està a punt d'entrar per la reixa dins de la... Una nena que va amb una càmera de fer fotos s'espanta i...

Héctor

És una cursa de bicicletes i un ciclista s'ha caigut d'una bicicleta quasi arriba a la meta i un altre ve darrere i potser també xocarà amb la bicicleta i es farà mal. Hi ha quatre persones que han mirat el que ha passat, una té una càmera de fotos i els altres són un nen, una nena, un pare... Hi ha un altre que és el que cronometra si quan ve el ciclista qui ha guanyat per el temps que ha tardat i el qui s'ha caigut de la bicicleta crida.

Daniel

Doncs que hi ha una cursa de bicicletes i que un està a punt d'arribar a la meta, cau i el que va segon es para per veure què li ha passat, però els ciclistes de darrere següen, després hi ha un home... amb una bandera que és el que dóna l'arribada a la meta amb un cronòmetre. Després hi ha cinc ciclistes i hi ha unes valles per separar la gent dels ciclistes, i van tots en pantalons curts, els ciclistes.

Gerard

És una volta ciclista que quan va arribar a la meta el que anava primer cau. Aleshores no guanya ningú i hi ha una senyora amb una càmera de fotos que s'ha sorpresgut i també hi ha una nena i un noi i el pare. I també hi és el que dóna el senyal amb un rellotge, un cronòmetre i una bandera.

Gaspar

Aquí hi ha una cursa que estan ja en el tram, en el spring. I llavors, hi ha un parell de ciclistes que estan al capdavant i n'hi ha un que justament abans d'arribar cau. Llavors, encara hi ha pel darrere uns quants que no s'han enterat, el segon veu el qui ha caigut. Aquí jo interpreto que intenta baixar de la bici per ajudar-lo, el que ha caigut s'ha fet bastant de mal. Aquí els espectadors també els crida l'atenció que s'hagi caigut, l'home. El que cronometrava la cursa, estava ja a punt de moure la bandereta i la periodista tindrà una bona portada pel diari del que ha passat.

Anna

Al fons de tot es veu un pare que està amb el seu fill i la seva filla que estan darrere d'unes valles i estan veient uns ciclistes que estan fent una cursa amb bicicletes. Hi ha un noi ciclista a terra, ha caigut, sembla que s'ha fet mal, ja que fa uns crits molt forts. Els seus amics se'l queden mirant i més a prop està el senyor que controla l'arribada i que està calculant els segons i està amb una bandera a la mà per quan passa algú i així veuran qui ha guanyat. Segurament que ajudarà al ciclista que ha caigut i s'ha fet mal.

EXPRESSIÓ ORAL

17 i 18

TAILLA D'APLICACIÓ DE LÈXIC I MORFOSINTAXI DEL DISCURS

→ (16-17 CAST)
 → (17-18 CATALA)

B	P
0	0
1	2,27
2	4,55
3	6,82
4	9,09
5	11,36
6	13,64
7	15,91
8	18,18
9	20,45
10	22,73
11	25
12	27,27
13	29,55
14	31,82
15	34,09
16	36,36
17	38,64
18	40,91
19	43,18
20	45,45
21	47,73
22	50
23	52,27
24	54,55
25	56,82
26	59,09
27	61,36
28	63,64
29	65,91
30	68,18
31	70,45
32	72,73
33	75
34	77,27
35	79,55
36	81,82
37	84,09
38	86,36
39	88,64
40	90,91
41	93,18
42	95,45
43	97,73
44	100

19

EXPRESSIÓ ORAL

ORGANITZACIÓ DE LA INFORMACIÓ (COHERÈNCIA)

TAULA D'APLICACIÓ DE LA ORGANITZACIÓ DE LA INFORMACIÓ (COHERÈNCIA)

B	P
0	0
1	16,67
2	33,33
3	50
4	66,67
5	83,33
6	100

FONÈTICA CATALÀ (PROVA INDIVIDUAL)

10*

TAULA DE DISCRIMINACIÓ FONÈTICA

B	P
0	0
1	2,8
2	5,6
3	8,3
4	11,1
5	13,9
6	16,7
7	19,4
8	22,2
9	25
10	27,8
11	30,6
12	33,3

ORALS



→ agafen els encerts de la prova
col·lectiva i es tornen a valorar
amb un % diferent per a la
fonètica.

20

TAULA DE REPRODUCCIÓ FONÈTICA

B	P
0	0
1	2,4
2	4,8
3	7,1
4	9,5
5	11,9
6	14,3
7	16,7
8	19
9	21,4
10	23,8
11	26,2
12	28,6
13	31
14	33,3

21) TAULA DE FONÈTICA DE LA LECTURA

D	P
0	33,3
1	31,1
2	28,9
3	26,7
4	24,4
5	22,2
6	20
7	17,8
8	15,6
9	13,3
10	11,1
11	8,9
12	6,7
13	4,4
14	2,2
15	0

21 TAULA DE LECTURA CATALÀ I CASTELLÀ

CORRECCIÓ MECÀNICA

F	P
0	100
1	95
2	90
3	85
4	80
5	75
6	70
7	65
8	60
9	55
10	50
11	45
12	40
13	35
14	30
15	25
16	20
17	15
18	10
19	5
≥ 20	0

21 TAULA DE LECTURA CATALA
ENTONACIO

F	P
0	100
1	90
2	80
3	70
4	60
5	50
6	40
7	30
8	20
9	10
>=10	0

22

ÚS DEL DICCIONARI

TAULA D'APLICACIÓ DE L'ÚS DEL DICCIONARI

B	P
,00	,00
1,00	25,00
2,00	50,00
3,00	75,00
4,00	100,00

ANNEX 3:

QÜESTIONARI D'USOS LINGÜÍSTICS DE L'ALUMNAT

ENQUESTA SOCIOLINGÜÍSTICA

Codi CENTRE

Codi ALUMNE

NIVELL i GRUP

0. Edat Data de naixement
- Noi Noia
- A quin país vas néixer?
- Si no has nascut aquí, a quina edat vas arribar a Espanya?

1. Quan fa que estudies en aquest centre:

Des de

2. Si has estudiat en alguna altra escola, respon a les següents preguntes: (sinó passa a la pregunta 3)

A quin país has estudiat?

Amb quines llengües estudiaves?

A quina edat vas marxar de l'escola?

3. Amb quina llengua parles habitualment?

4. Quina llengua o quines llengües parles a casa?

El pare parla a la mare

La mare parla al pare

El pare parla amb tu

Tu parles amb el pare

La mare parla amb tu

Tu parles amb la mare

Tu parles amb els teus germans/es

5. Amb els companys al pati parles

sempre en català

més català que castellà

tant català com castellà

més castellà que català

sempre en castellà

Altres (.....)

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 6. Amb els teus amics del barri parles | sempre en català | <input type="checkbox"/> |
| | més català que castellà | <input type="checkbox"/> |
| | tant català com castellà | <input type="checkbox"/> |
| | més castellà que català | <input type="checkbox"/> |
| | sempre en castellà | <input type="checkbox"/> |
| | Altres (.....) | <input type="checkbox"/> |
| 7. Amb les persones grans de fora de casa
i de fora de l'escola parles | sempre en català | <input type="checkbox"/> |
| | més català que castellà | <input type="checkbox"/> |
| | tant català com castellà | <input type="checkbox"/> |
| | més castellà que català | <input type="checkbox"/> |
| | sempre en castellà | <input type="checkbox"/> |
| | Altres (.....) | <input type="checkbox"/> |
| 8. Llegeixes contes i historietes | sempre en català | <input type="checkbox"/> |
| | més català que castellà | <input type="checkbox"/> |
| | tant català com castellà | <input type="checkbox"/> |
| | més castellà que català | <input type="checkbox"/> |
| | sempre en castellà | <input type="checkbox"/> |
| | Altres (.....) | <input type="checkbox"/> |
| 9. Veus programes de televisió | sempre en català | <input type="checkbox"/> |
| | més català que castellà | <input type="checkbox"/> |
| | tant català com castellà | <input type="checkbox"/> |
| | més castellà que català | <input type="checkbox"/> |
| | sempre en castellà | <input type="checkbox"/> |
| | Altres (.....) | <input type="checkbox"/> |
| 10. Escrius als teus amics i familiars | sempre en català | <input type="checkbox"/> |
| | més català que castellà | <input type="checkbox"/> |
| | tant català com castellà | <input type="checkbox"/> |
| | més castellà que català | <input type="checkbox"/> |
| | sempre en castellà | <input type="checkbox"/> |
| | Altres (.....) | <input type="checkbox"/> |
| 11. Amb els professors de l'escola parles | sempre en català | <input type="checkbox"/> |
| | més català que castellà | <input type="checkbox"/> |
| | tant català com castellà | <input type="checkbox"/> |
| | més castellà que català | <input type="checkbox"/> |
| | sempre en castellà | <input type="checkbox"/> |
| | Altres (.....) | <input type="checkbox"/> |

.....

MOLTES GRÀCIES PER LA TEVA COL·LABORACIÓ

ANNEX 4:

FULL DE RECOLLIDA DE LES DADES SOCIOFAMILIARS I LINGÜÍSTIQUES DE L'ALUMNAT

DADES SOCIOFAMILIARS I LINGÜÍSTIQUES DE L'ALUMNAT

(exemplar pel professorat)

Codi CENTRE	<input type="text"/>
NIVELL i GRUP	<input type="text"/>

Llengua d'ús social:

Codi Alumne	Llengua familiar	Incorporació a l'escola (mes i any)	Nacionalitat dels pares	Lloc de naixement	Professió del pare	Professió de la mare	Nivell estudis del pare	Nivell estudis de la mare	Anys de suport lingüístic
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									

Codi Alumne	Llengua familiar	Incorporació a l'escola (mes i any)	Nacionalitat dels pares	Lloc de naixement	Professió del pare	Professió de la mare	Nivell estudis del pare	Nivell estudis de la mare	Anys de suport lingüístic
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23									
24									
25									

