



Universitat de Girona

# **LES AULES D'ACOLLIDA D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA A CATALUNYA: DESCRIPCIÓ I AVALUACIÓ DELS RESULTATS**

**Carina SIQUÉS JOFRÉ**

**ISBN: 978-84-691-5833-3**  
**Dipòsit legal: GI-I076-2008**

Universitat de Girona

**LES AULES D'ACOLLIDA D'EDUCACIÓ  
PRIMÀRIA A CATALUNYA: DESCRIPCIÓ I  
AVALUACIÓ DELS RESULTATS**

Carina Siqués Jofré  
carina.siques@udg.edu



Universitat de Girona  
Departament de Psicologia  
Programa de Doctorat: Diversitat educativa i  
pluralitat lingüística

**LES AULES D'ACOLLIDA D'EDUCACIÓ  
PRIMÀRIA A CATALUNYA: DESCRIPCIÓ I  
AVALUACIÓ DELS RESULTATS**

Tesi doctoral presentada per Carina Siqués Jofré per optar al Grau de doctora per la Universitat de Girona, sota la direcció d'Ignasi Vila Mendiburu i Santiago Perera Izquierdo

Autora  
Carina Siqués Jofré

Director  
Ignasi Vila Mendiburu

Codirector  
Santiago Perera Izquierdo

Girona, març de 2008



## AGRAÏMENTS

Aquesta tesi s'ha fet realitat gràcies a l'ajut i el suport de moltes persones.

En primer lloc vull donar les gràcies al Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i concretament a Josep Vallcorba, Subdirector General de Llengua i Cohesió Social i Pere Mayans, cap del Servei d'Ensenyament del Català, per facilitar-nos les dades que han possibilitat la realització d'aquesta tesi. Així mateix, vull agrair la seva feina a Santi Vial, també del Departament d'Educació, per la transformació informàtica de les dades.

En segon lloc voldria donar les gràcies al membres del grup de recerca al qual pertanyo, "Cultura i Educació", perquè sense tots els treballs previs duts a terme per diferents membres i col·lectius del grup aquesta tesi tampoc hauria estat possible. Tots els treballs realitzats anteriorment m'han encoratjat i donat seguretat per tirar endavant, sabent que tenia el vostre suport en tot moment.

El meu agraïment per la seva dedicació als meus directors de tesi Ignasi Vila i Santiago Perera. Gràcies de tot cor, Natxo, perquè suposo que no cal que et digui que sense la teva insistència, dedicació i en molts i molts moments enorme paciència tot això no hauria pogut ser. Gràcies a tu també Santi perquè el teu domini del SPSS i les teves aportacions a nivell metodològic han estat de gran importància.

Gràcies també a tot l'alumnat de primària procedent de diversos països del món, amb el qual he estat treballant al llarg dels últims set anys perquè sense ells res de tot això hauria estat possible. Als dos equips directius que han passat per l'escola la Farga durant aquest temps, a l'equip de mestres i especialment a les mestres de l'aula d'acollida Consol Ribas i Gemma Iglesias i a la Teresa Roig, mestra del cicle inicial de primària. Amb totes vosaltres he après moltes coses sobre l'alumnat nouvingut que m'han donat seguretat per tirar endavant i voler saber què passava més enllà de la vostra escola.

Vull també expressar el meu agraïment a la Lluïsa Gràcia per la seva amabilitat, eficàcia i disponibilitat per ajudar-me en totes les consultes que li he fet. També vull donar les gràcies a tots els companys del meu departament que al llarg d'aquest temps m'han donat ànims i en especial a Josep Clara per les seves correccions lingüístiques.

Als tècnics informàtics de la Facultat d'Educació i Psicologia Josep Dalmau i Jordi Vila per la seva bona disposició a ajudar-me sempre que ha calgut.

Finalment a Josep Maria Oliveras, el meu marit, pel seu suport i estimació i també per la seva paciència.

**ÍNDEX**

<b>INTRODUCCIÓ</b>	1
<b>PART I</b>	3
<b>1. LA SOCIETAT DE LA INFORMACIÓ</b>	5
1.1. Un nou paradigma social i educatiu	5
1.2. Què caracteritza la societat de la informació?	6
1.3. La societat de la informació i els fluxos migratoris.	11
1.4. La societat de la informació i l'educació	14
<b>2. EL FENOMEN MIGRATORI A ESPANYA I CATALUNYA</b>	19
2.1. Els canvis demogràfics	19
2.2. Els canvis demogràfics i el sistema educatiu de Catalunya	23
<b>3. L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER I L'ADQUISICIÓ DE LA LLENGUA DE L'ESCOLA</b>	29
3.1. Temps d'estada i adquisició de la llengua de l'escola: el context internacional	29
3.2. L'alumnat d'origen estranger a Espanya i l'adquisició del castellà	35
3.3. La recerca a Catalunya	40
3.4. Llengua inicial de l'alumnat i adquisició de la llengua de l'escola	57
<b>4. L'ACOLLIDA LINGÜÍSTICA DE L'ALUMNAT ESTRANGER</b>	61
4.1. Una perspectiva històrica: el cas del Quebec	61
4.2. Més enllà del Quebec: altres experiències	69
4.3. Una reflexió sobre el debat	76





7.2. Curs escolar de l'alumnat i nombre d'hores setmanals a les aules d'acollida	140
7.3. Escolarització prèvia de l'alumnat i nombre d'hores setmanals a les aules d'acollida	141
7.4. Escolarització prèvia i país d'origen de l'alumnat	144
7.5. Llengua inicial, país d'origen de l'alumnat i nombre d'hores setmanals a les aules d'acollida	145
7.6. Titularitat jurídica del centre escolar, serveis territorials i nombre d'hores setmanals a les aules d'acollida	148
7.7. Per concloure	149
<b>8. EL CONEIXEMENT DE CATALÀ DE L'ALUMNAT DE PRIMÀRIA DE CATALUNYA DE LES AULES D'ACOLLIDA DURANT EL CURS 2006-2007</b>	151
8.1. Els resultats globals de la prova de coneixement de català	151
8.2. A tall de resum	158
8.3. Variables descriptives i coneixement de català	158
8.3.1. Titularitat jurídica del centre escolar i coneixement de català	159
8.3.2. Servei territorial i coneixement de català	160
8.3.3. Temps d'estada a Catalunya i coneixement de català	164
8.3.4. Escolarització prèvia i coneixement de català	168
8.3.5. Hores setmanals a l'aula d'acollida i coneixement de català	169
8.3.6. Llengua inicial, família lingüística i coneixement de català	174
8.3.6.1. Família lingüística i coneixement de català	174
8.3.6.2. Llengua familiar i coneixement de català	181
8.3.6.3. Els efectes del bilingüisme en l'alumnat marroquí i paquistanès	184
8.3.7. País d'origen i coneixement de català	186
8.3.8. Curs escolar de l'alumnat i coneixement de català	193
8.4. Per concloure	196
8.5. Les interaccions entre les diferents variables i el coneixement de català	197

8.5.1. Hores setmanals a l'aula d'acollida, temps d'estada a Catalunya i coneixement de català	199
8.5.2. Hores setmanals a l'aula d'acollida, escolarització prèvia i coneixement de català	200
8.5.3. Hores setmanals a l'aula d'acollida, curs escolar i coneixement de català	200
8.5.4. Hores setmanals a l'aula d'acollida, llengua inicial, família lingüística i coneixement de català	202
8.5.4.1. Hores setmanals a l'aula d'acollida, família lingüística i coneixement de català	203
8.5.4.2. Hores setmanals a l'aula d'acollida, llengua inicial i coneixement de català	210
8.5.5. A tall de resum	217
8.5.6. Temps d'estada a Catalunya, escolarització prèvia i coneixement de català	217
8.5.7. Temps d'estada a Catalunya, curs escolar i coneixement de català	223
8.5.8. Temps d'estada a Catalunya, llengua inicial i coneixement de català	224
8.5.8.1. Temps d'estada a Catalunya, família lingüística i coneixement de català	225
8.5.8.2. Temps d'estada a Catalunya, llengua inicial i coneixement de català	232
8.5.9. A tall de resum	237
8.5.10. Escolarització prèvia, curs escolar i coneixement de català	237
8.5.11. Escolarització prèvia, llengua inicial i coneixement de català	241
8.5.11.1. Escolarització prèvia, família lingüística i coneixement de català	242
8.5.11.2. Escolarització prèvia, llengua inicial i coneixement de català	243
8.5.12. Curs escolar, llengua inicial i coneixement de català	244
8.5.12.1. Curs escolar, família lingüística i coneixement de català	244
8.5.12.2. Curs escolar, llengua inicial i coneixement de català	249

8.6. Per concloure	250
8.7. Les interaccions de tres variables	251
8.7.1. Hores setmanals a l'aula d'acollida, llengua inicial, escolarització prèvia i coneixement de català	251
8.7.2. Hores setmanals a l'aula d'acollida, temps d'estada a Catalunya, escolarització prèvia i coneixement de català	255
8.7.3. Hores setmanals a l'aula d'acollida, temps d'estada a Catalunya, curs escolar i coneixement de català	257
8.7.4. Hores setmanals a l'aula d'acollida, temps d'estada a Catalunya, llengua inicial i coneixement de català	263
8.7.4.1. Hores setmanals a l'aula d'acollida, temps d'estada a Catalunya, família lingüística i coneixement de català	263
8.7.4.2 Hores setmanals a l'aula d'acollida, temps d'estada a Catalunya, llengua inicial i coneixement de català	271
8.7.5. Temps d'estada a Catalunya, escolarització prèvia, curs escolar i coneixement de català	275
8.7.6. Temps d'estada a Catalunya, escolarització prèvia, llengua inicial i coneixement de català	277
8.7.6.1 Temps d'estada a Catalunya, escolarització prèvia, família lingüística i coneixement de català	278
8.7.6.2. Temps d'estada a Catalunya, escolarització prèvia, llengua inicial i coneixement de català	284
8.7.7. Escolarització prèvia, curs escolar, llengua inicial i coneixement de català	292
8.7.7.1. Escolarització prèvia, curs escolar, família lingüística i coneixement de català	292
8.7.7.2. Escolarització prèvia, curs escolar, llengua inicial i coneixement de català	294
8.7.7.3. Escolarització prèvia, hores a l'aula d'acollida, família lingüística i coneixement de català	296

<b>9. EL QÜESTIONARI D'ADAPTACIÓ ESCOLAR</b>	<b>299</b>
9.1. Les respostes de l'alumnat al qüestionari	299
9.2. Les respostes del professorat al qüestionari	303
9.3. L'adaptació escolar de l'alumnat	309
9.4. L'adaptació escolar de l'alumnat i les variables individuals	314
9.4.1. L'adaptació escolar i les hores setmanals de l'alumnat a les aules d'acollida	314
9.4.2. Adaptació escolar i temps d'estada a Catalunya	315
9.4.3. Adaptació escolar i escolarització prèvia	317
9.4.4. Adaptació escolar i llengua inicial	318
9.4.4.1. Adaptació escolar i família lingüística	318
9.4.4.2. Adaptació escolar i llengua inicial	320
9.4.5. Adaptació de l'alumnat i curs escolar	322
9.4.6. Adaptació de l'alumnat i titularitat jurídica del centre escolar	322
9.4.7. A tall de resum	323
9.5. L'anàlisi factorial de components principals de les preguntes del qüestionari	323
9.5.1. L'anàlisi factorial de les respostes de l'alumnat al qüestionari	324
9.5.2. L'anàlisi factorial de les respostes del professorat de l'aula d'acollida al qüestionari	328
9.5.3. L'anàlisi factorial de les respostes del professorat de l'aula ordinària al qüestionari	332
9.6. Els components de les anàlisis factorials i l'alumnat	337
9.6.1. Els components de l'anàlisi factorial de les respostes de l'alumnat al qüestionari i la família lingüística	337
9.6.2. A tall de resum	344
9.6.3. Els components de l'anàlisi factorial de les respostes del professorat de l'aula d'acollida al qüestionari i la família lingüística	345
9.6.4. Els components de l'anàlisi factorial de les respostes del professorat de l'aula ordinària al qüestionari i la família lingüística	349
9.6.5. A tall de resum	353

9.7. Els components de les anàlisis factorials i l'alumnat llatinoamericà	354
9.7.1. Els components de l'anàlisi factorial de les respostes de l'alumnat llatinoamericà al qüestionari i el país d'origen	355
9.7.2. A tall de resum	359
9.7.3. Els components de l'anàlisi factorial de les respostes del professorat de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària i el país d'origen de l'alumnat llatinoamericà	360
9.7.4. A tall de resum	365
<b>10. L'ADAPTACIÓ ESCOLAR I EL CONEIXEMENT DE CATALÀ</b>	<b>367</b>
10.1. L'adaptació i el coneixement de català	367
10.2. Les anàlisis de la variància de dues variables i el coneixement de català	369
10.2.1. Adaptació escolar, hores a l'aula d'acollida i coneixement de català	369
10.2.2. Adaptació escolar, temps d'estada a Catalunya i coneixement de català	372
10.2.3. Adaptació escolar, escolarització prèvia i coneixement de català	374
10.2.4. Adaptació escolar, família lingüística i coneixement de català	376
10.2.5. Adaptació escolar, llengua inicial i coneixement de català	382
10.2.6. A tall de resum	385
10.3. Les anàlisis de la variància de tres variables i el coneixement de català	385
10.3.1. Adaptació escolar, hores setmanals a l'aula d'acollida, escolarització prèvia i coneixement de català	386
10.3.2. Adaptació escolar, temps d'estada a Catalunya, llengua inicial i coneixement de català	389
10.3.3. Adaptació escolar, escolarització prèvia, llengua inicial i coneixement de català	391
10.3.4. Adaptació escolar, escolarització prèvia, família lingüística i coneixement de català	395
10.3.5. A tall de resum	401

<b>11. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS</b>	403
11.1. L'alumnat nouvingut i la seva estada a les aules d'acollida	403
11.1.1. Quin és l'alumnat que passa més de dues hores diàries a l'aula d'acollida?	403
11.2. El coneixement de català de l'alumnat nouvingut de les aules d'acollida	406
11.3. El coneixement de català de l'alumnat de les aules d'acollida i les variables analitzades	408
11.3.1. Temps d'estada i coneixement de català	409
11.3.2. Escolarització prèvia i coneixement de català	416
11.3.3. Llengua inicial i coneixement de català	419
11.3.4. Nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida i coneixement de català	422
11.4. L'adaptació escolar de l'alumnat nouvingut de les aules d'acollida de Catalunya	423
11.5. Adaptació escolar i coneixement de català	426
11.6. L'alumnat llatinoamericà de les aules d'acollida	431
11.7. Per finalitzar i a manera d'epíleg	432
<b>12. REFERÈNCIES</b>	433
<b>ANNEX I.</b> La prova de coneixement de català	447
<b>ANNEX II.</b> El qüestionari d'adaptació escolar	479

## INTRODUCCIÓ

Quasi al final de la primera dècada del segle XXI, Catalunya ha modificat la seva fisonomia i s'ha convertit en una societat plurilingüe i multicultural. L'heterogeneïtat ètnica, lingüística, religiosa i identitària ha crescut enormement i aquesta diversitat es fa ben visible a una gran majoria de les ciutats i pobles de Catalunya.

El sistema educatiu ha sofert també una important transformació pel que fa a les característiques de l'alumnat. I, a més a més, aquesta transformació encara serà més visible en els propers anys. Un dels fenòmens associats a aquest canvi de l'alumnat és l'anomenada "incorporació tardana" o "matrícula viva" i fa referència a l'arribada al llarg del curs escolar d'alumnat estranger que no coneix la llengua catalana i, en molts casos, tampoc la castellana i que s'incorpora a qualsevol nivell del sistema educatiu.

Aquesta realitat està present en molts països d'acollida, els quals, al llarg del segle passat, van adoptar diferents mesures per pal·liar el desconeixement de la llengua de l'escola de l'alumnat nouvingut i garantir el seu progrés acadèmic i social. Catalunya també ho va fer. I, en poc temps, s'ha passat dels tallers d'adaptació escolar (TAEs) a les aules d'acollida.

Aquesta tesi intenta ser una modesta aportació al debat que existeix sobre l'acollida lingüística de l'alumnat nouvingut. En concret, hem realitzat un estudi acurat i minuciós sobre el coneixement de català de l'alumnat nouvingut i de les variables individuals que el descriuen tals com el temps d'estada a Catalunya, la llengua inicial i l'escolarització prèvia o el nombre d'hores setmanals que aquest passa a l'aula d'acollida.

La tesi està dividida en dues parts. A la primera part es fan diferents consideracions al voltant de la societat en la qual vivim i a la mobilitat geogràfica, així com un repàs als debats suscitats sobre l'acollida lingüística de l'alumnat nouvingut. A la segona part es presenta la recerca i es mostren els resultats de l'avaluació realitzada, així com una llarga discussió al voltant de les premisses utilitzades pel Departament d'Educació del Govern de Catalunya per a la creació i desenvolupament de les aules d'acollida.

La primera part consta de cinc capítols. El primer, anomenat *La societat de la informació*, enumera les característiques que la sociologia utilitza per descriure la societat actual i la seva relació amb la mobilitat geogràfica. El segon destaca les xifres més rellevants per comprendre el fenomen migratori a Catalunya al llarg de l'última dècada. Els dos capítols següents fan referència a la recerca realitzada sobre l'adquisició de la llengua de l'escola de l'alumnat estranger amb un doble èmfasi: els processos psicolingüístics implicats i les mesures polítiques adoptades pels governs dels països d'acollida al voltant de l'acolliment lingüístic. Finalment, a l'últim capítol d'aquesta part, presentem les línies mestres del programa *Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social* (LIC) una de les quals és el desplegament de les aules d'acollida allà on hi ha alumnat d'incorporació tardana que desconeix la llengua de l'escola.

La segona part constitueix el nucli central de la tesi doctoral i consta també de cinc capítols i unes conclusions i discussió. El primer capítol està centrat en presentar la recerca que hem fet i, per tant, mostra les preguntes-guies que organitzen el material empíric i la metodologia per obtenir-lo. Els quatre capítols següents estan dedicats a la presentació dels resultats des d'una doble perspectiva: el coneixement de català i



l'adaptació escolar. Així, després d'un breu capítol dedicat a les característiques de l'alumnat i la seva estada setmanal a les aules d'acollida, hi ha dos capítols que mostren, primer, el coneixement de català de l'alumnat nouvingut i, segon, la seva descripció mitjançant variables individuals de l'alumnat. Els altres dos capítols estan dedicats, en primer lloc, a l'adaptació escolar i a les característiques de l'alumnat que la descriuen i, en segon lloc, a la relació que hi ha entre l'adaptació escolar i el coneixement de català.

Finalment, a la discussió i conclusions fem un relat dels resultats obtinguts que considerem més importants i els discutim a la llum d'algunes propostes, a vegades contradictòries, que hem mostrat a la primera part.

# **PART I**



## **1. LA SOCIETAT DE LA INFORMACIÓ**

### **1.1. Un nou paradigma social i educatiu**

La revolució electrònica iniciada al 1970 a Silicon Valley i continuada, conjuntament amb l'entramat d'empreses d'enginyeria genètica ubicades a la badia de San Francisco durant tot el segle XX, ha suposat un autèntic canvi d'època que es tradueix en “acontecimientos de trascendencia histórica (que) han transformado el paisaje social de la vida humana” (Castells, 1997:27). En les seves paraules:

“Cada modo de desarrollo se define por el elemento que es fundamental para fomentar la productividad en el proceso de producción. Así, en el modo de desarrollo agrario, la fuente del aumento de excedente es el resultado del incremento cuantitativo de mano de obra y recursos naturales (sobre todo tierra) en el proceso de producción, así como de la dotación natural de esos recursos. En el modo de producción industrial, la principal fuente de productividad es la introducción de nuevas fuentes de energía y la capacidad de descentralizar su uso durante la producción y los procesos de circulación. En el nuevo modo de desarrollo informacional, la fuente de la productividad estriba en la tecnología de la generación del conocimiento, el procesamiento de la información y la comunicación de símbolos. Sin duda, el conocimiento y la información son elementos decisivos en todos los modos de desarrollo, ya que el proceso de producción siempre se basa sobre cierto grado de conocimiento y en el procesamiento de información. Sin embargo, lo que es específico del modo de desarrollo informacional es la acción del conocimiento sobre sí mismo como principal fuente de productividad” (Castells: 1997:42-43).

Allò que ha estat encunyat com a “societat de la informació” ha rebut, ja al 2008, noms molt diferents com, entre d'altres, “societat líquida” (Bauman, 2000), “societat xarxa” (Castells, 1997), “societat del risc” (Beck, 1998) o “societat del coneixement” (Tedesco, 1999) i s'associa a fenòmens diversos com la globalització, un nou paradigma de la mobilitat de l'espècie humana, l'exclusió i la marginació, l'establiment de “xarxes” en l'àmbit de les relacions socials o la revalorització dels aspectes identitaris individuals de les persones.

Certament, aquest capítol no pretén oferir una explicació global d'aquesta realitat i de les seves conseqüències, sinó presentar alguns elements per poder comprendre l'allau de persones estrangeres que han arribat a Catalunya al llarg de l'última dècada, així com per justificar que el fenomen és imparable i també per entendre que ens hem d'acostumar a viure en una societat molt més plural de la que hem conegut històricament.

No cal dir que la “nova realitat” econòmica, institucional i social té importants implicacions sobre el sistema educatiu. Així, entre d'altres, podem assenyalar la pèrdua de pes de l'educació formal en el procés d'individualització i socialització de les persones, la dissolució de les concepcions sobre l'educació formal com a única transmissora de les informacions, la necessitat de desenvolupar models escolars allunyats de qualsevol tipus de segregació com a garantia de la cohesió social o la renovació de les maneres d'ensenyar i aprendre mitjançant les tecnologies de la informació i de la comunicació.

Les “realitats” que han socavat alguns dels fonaments de l'educació formal i que produeixen importants tensions socials al seu voltant són també moltes i diverses. D'aquestes, volem destacar un aspecte al qual fa referència aquesta tesi doctoral: la gran presència d'alumnat d'origen estranger que ha modificat radicalment el panorama del que “habitualment” era conegut com la diversitat dels i les escolars. L'augment de l'heterogeneïtat a les aules té poca relació, per molt que alguns s'obstinin en mostrar que sí, amb la noció de diversitat que les persones, professionals de l'educació, han manegat durant els últims vint-i-cinc anys del segle passat. Per exemple, pel que fa a la diversitat lingüística en origen de l'alumnat i la seva integració a l'educació escolar, la situació actual (veure capítol 2) no té comparació en la història del nostre sistema educatiu i, com a la resta dels sistemes escolars occidentals, planteja problemes importants que, en els últims anys, s'han intentat resoldre de formes diferents (veure capítols 4 i 5).

## **1.2. Què caracteritza la societat de la informació?**

Castells (1997) anomena “Tecnologia de la Informació” al nou paradigma (Kuhn, 1962) que guia els canvis socials produïts en aquesta nova època. Aquest nou paradigma

constitueix una autèntica revolució, com ho va ser la que es va realitzar al Neolític i que va donar lloc a la societat agrària o la que es va produir des de l'últim terç del segle XVIII i mitjans del XIX<sup>1</sup> que coneixem com a societat industrial, amb una base material que es defineix per les següents característiques:

1. *La informació és la matèria prima:*

La primera característica defineix la informació com la matèria primera amb la qual actua el nou paradigma. Les tecnologies que existeixen no poden ser concebudes com a informació –o coneixement- per actuar sobre la tecnologia, sinó al contrari “tecnologies per actuar sobre la informació” (Castells, 1997:88).

2. *L'existència col·lectiva i individual està modelada per les noves tecnologies:*

La informació és una part integral de l'activitat humana. Per tant, si les noves tecnologies actuen sobre la informació inevitablement modelen els processos psicològics i socials implicats en l'activitat individual i col·lectiva.

3. *Les relacions que existeixen estan interconnectades:*

La noció de “xarxa”<sup>2</sup> o de “societat xarxa” forma part d'aquesta característica. La lògica de les tecnologies de la informació és interactiva i advoca per la interconnexió del conjunt de relacions que utilitzem. Les tecnologies de la informació permeten la materialització de la xarxa en qualsevol tipus de procés o organització. De fet, amb la tecnologia anterior, aquella que estava lligada a la societat industrial, era impossible la interconnexió global i l'establiment de xarxes.

---

<sup>1</sup> Els historiadors manifesten que la “revolució industrial” s'inicia amb la introducció de les “màquines” a la indústria tèxtil a Anglaterra l'últim terç del segle XVIII i culmina, cent anys després, amb el desenvolupament de l'electricitat, el motor de combustió interna, la fundició de l'acer, la fonamentació química en el coneixement científic i el començament de les tecnologies de la comunicació, especialment el telègraf i el telèfon.

<sup>2</sup> Castells (1997:506) defineix el concepte de xarxa com a conjunt de nodus interconnectats.

#### 4. *Dinamisme i flexibilitat*

Aquesta característica es relaciona amb la precedent. La interconnexió de les relacions amb la utilització de les tecnologies de la informació implica un gran dinamisme tant dels processos com de les organitzacions, la qual cosa els fa reversibles i modificables.

“No sólo los procesos son reversibles, sino que pueden modificarse las organizaciones y las instituciones e incluso alterarse de forma fundamental mediante la reordenación de sus componentes” (Castells (1997:89).

La societat de la informació es caracteritza tant pel canvi social constant i la fluïdesa organitzativa com per la capacitat per a reconfigurar-se d'acord amb les noves necessitats socials i individuals. Les tecnologies de la informació propicien l'aparició de noves formes i processos socials, no necessàriament sempre positius, gràcies al dinamisme i a la flexibilitat que caracteritza la tecnologia de la informació.

#### 5. *Integració elevada del sistema:*

El desenvolupament tecnològic comporta l'aparició de tecnologies específiques que s'integren en un sistema únic. La interconnexió significa que no existeixen desenvolupaments tecnològics específics i separats com passa, per exemple, a la societat industrial. El desenvolupament tecnològic actual –microelectrònica, optoelectrònica, ordinadors i telecomunicacions- no es pot distingir, forma una única unitat que, per exemple, ha esborrat la diferenciació empresarial entre fabricants de xips i redactors de software.

La unitat en el desenvolupament tecnològic no es limita al camp de la tecnologia sinó que abasta tot els àmbits del coneixement natural com, per exemple, la biologia. La investigació biològica no es pot desenvolupar actualment al marge del desenvolupament microelectrònic que fa possible tant una perspectiva material com tecnològica basada en el funcionament dels ordinadors per abordar l'estudi, per exemple, de l'ADN.

Aquestes cinc característiques, enteses com la base material del paradigma “Tecnologia de la Informació”, han modificat radicalment les estructures econòmiques, socials i institucionals de la societat. La societat xarxa no té res a veure amb la piràmide de la societat industrial. Aquella era una societat jeràrquica organitzada en classes socials en la qual explotats i explotadors eren interdependents, es necessitaven els uns als altres. Cada persona sabia el lloc que ocupava a l’escala social i per quines raons. A la vegada, coneixia els instruments per poder intentar modificar-la. Instruments diversos, alguns polítics (sindicats, partits, etc.) i altres educatius com l’accés a la universitat.

La societat xarxa no és una societat vertical sinó horitzontal, en la qual hi ha nodus o nuclis diversos que tenen el coneixement i produeixen informació. A la societat xarxa, la possibilitat de les persones de quedar dintre o fora es relaciona amb la distància en la qual es troben respecte a aquests nodus. O dit d’una altra manera, si abans la mobilitat social es relacionava amb l’educació i, a més a més, era relativament petita, en el futur la mobilitat social serà absolutament decisiva per poder mantenir-se a una distància adequada dels nuclis que produeixen la informació. Així, els canvis de treball, els reciclatges professionals profunds, etc. seran la norma en el futur de les persones.

Ara bé, els nodus es modifiquen profundament en funció de la xarxa triada. Per exemple, a la xarxa del tràfic de drogues que penetra en economies, societats i estats de tot el món són “los campos de coca y amapola, los laboratorios clandestinos, las pistas de aterrizaje secretas, las bandas callejeras y las instituciones financieras de blanqueo de dinero” (Castells, 1997:506). I, a la xarxa política que governa la Unió Europea trobem “los consejos nacionales de ministros y los comisarios europeos” (Castells, 1997:506).

“La tipología definida por las redes determina que la distancia (o intensidad y frecuencia de la interacción) entre dos puntos (o posiciones sociales) sea más corta (o más frecuente, o más intensa) si ambos son nodos de una red que si no pertenecen a la misma. Por otra parte, dentro de una red determinada, los flujos no tienen distancia, o es la misma, entre los nodos. Así pues, la distancia (física, social, económica, política, cultural) para un punto o posición determinados varía entre cero (para cualquier nodo de la misma red) e infinito (para cualquier punto externo a la red)” (Castells: 1997:506).



L'ascens d'aquesta configuració social, basada en l'horitzontabilitat, ha anat unit a un augment de la desigualtat i de l'exclusió arreu del món (Tedesco, 1999). La desigualtat es refereix a l'apropiació desigual, en termes relatius, de la riquesa (renta i actius) per part de les persones i grups socials. I, a la societat de la informació, junt amb la desigualtat apareix la polarització en el sentit de que tan el vèrtex com la base de l'escala de distribució de la renda creixen ràpidament i el centre es van fent cada vegada més petit i s'aguditzen les diferències socials entre els dos extrems de la societat (o del planeta).

L'exclusió social és “el proceso que descalifica a una persona como trabajador en el contexto del capitalismo” (Castells, 1998:98). I, aquest procés afecta tant a les persones com als territoris. Si el procés afecta a un territori –país, barri, regió, ciutat, etc.- comporta l'exclusió de la majoria de tota la població que viu allà.

Les estadístiques comparatives a nivell mundial afirmen que “el ascenso del capitalismo informacional global se caracteriza por el desarrollo y subdesarrollo económicos simultáneos y la exclusión e inclusión sociales” (Castells, 1998:107), la qual cosa significa polarització en la distribució de la riquesa, evolució diferencial de la desigualtat de la renda a l'interior dels països i un augment substancial de la pobresa i la misèria en el món en general i en la majoria dels països, tant desenvolupats com en vies de desenvolupament.

Tedesco (1999) mostra l'evolució simultània dels dos fenòmens. Des del seu punt de vista, un dels factors fonamentals associat a l'augment de la desigualtat és la transformació en l'organització del treball. És a dir, la destrucció de llocs de treball en el procés productiu i l'aparició d'un gran nombre de llocs de treball fonamentalment en els serveis. Aquesta realitat es lliga a diferències importants en els salaris.

“Mentre que els sectors d'alta productivitat poden tenir polítiques salarials generoses, els sectors de serveis, on el vincle entre salaris i ocupació és molt alt, estan obligats a augmentar molt moderadament els salaris si volen que creixi l'ocupació. Aquesta dinàmica on l'ocupació disminueix en els sectors que poden pagar bons salaris i augmenta en aquells que paguen salaris modestos, explica les

raons per les quals *la recomposició de l'ocupació d'acord amb l'evolució tecnològica fa augmentar la desigualtat.*" (1999:21).

Però, i d'acord amb Castells (1997), les transformacions en l'organització del treball provoquen, a la vegada, l'aparició d'un nou fenomen social: "*l'exclusió de la participació en el cicle productiu*" (Tedesco, 1999:21). I, seguint a Castel (1995), Tedesco (1999) considera que "a partir de l'exclusió en el treball, es produiria una exclusió social més general o...una *des-afiliació* respecte a les instàncies socials més significatives" (1999:22).

Ara bé, aquets dos fenòmens no es donen únicament dins d'una societat, sinó que, d'acord amb la globalització, afecten tot el planeta i, com hem dit, no afecten només a les persones d'un territori, sinó a territoris sencers. Tant Castells (1997) com Tedesco (1999) mostren que, des de 1960 fins a 1990, zones senceres del planeta com per exemple, l'Àfrica subsahariana, s'han empobrit notablement mentre que d'altres com Europa, s'han enriquit també notablement.

L'expansió de l'economia global penetra arreu del món però ho fa d'una manera selectiva produint desequilibris territorials que tenen com a resultat "una geografia altamente diversificada de creació de valor que introduirà marcas diferenciadas entre países, regiones y áreas metropolitanas. En todas parte se encontrarán lugares y personas valiosas, incluso en el África Subsahariana....Pero también se encontrarán en todas partes territorios y personas desconectadas y marginadas, si bien en proporciones diferentes" (Castells: 1998:389). No és estrany, per tant, que donat que el capital és global i el treball és local, es globalitzi també la mobilitat geogràfica de les persones per poder quedar incloses dins la nova societat.

### **1.3. La societat de la informació i els fluxos migratoris**

Hérault (2006) utilitza les dades de les Nacions Unides per afirmar que "jamais autant d'individus et de familles n'ont circulé entre les pays et les continents, au point que la mobilité est devenue une des caractéristiques majeures de notre époque" (2006:1). Les raons invocades són: la interdependència de les economies, la millora dels mitjans de transport, la democratització dels sistemes polítics i el desenvolupament de les tecnologies de la informació i de la comunicació.

No obstant això, cal destacar que el 75% de les persones immigrants és acollida únicament per 28 països. Europa és el destí fonamental i acull el 23% de les persones immigrants d'arreu del món, seguida dels Estats Units amb un 20%. Curiosament, des de l'any 1990 fins al 2005, els Estats Units han augmentat la seva població de persones immigrades en quinze milions, seguits d'Alemanya i d'Espanya.

Però, probablement, la dada més important de l'informe és la repercussió de la immigració en els mercats de treball dels països d'acollida. Així, pel que fa a l'OCDE afirma:

“Il apparaît d'abord que dans tous les pays concernés, à l'exception de la France, la part des immigrés dans la population active qualifiée a augmenté, et ce parfois de façon substantielle (Danemark, Suède, Portugal, Espagne, États-Unis, etc.). Dans le même temps, la part des immigrés dans la population active non qualifiée a elle aussi augmenté, ce qui résulte en partie d'une réduction générale du nombre d'autochtones non qualifiés dans les pays de l'OCDE. En tout cas, on a aujourd'hui une répartition bimodale des immigrés, qui sont de plus en plus représentés à la fois dans les faibles et hautes qualifications” (2006:4).

I les anàlisis de les dades relatives al moment de la immigració afirmen que “aujourd'hui, les migrants sont moins des ruraux analphabètes et pauvres que des urbains scolarisés, ayant accumulé un pécule et disposant d'appuis pour tenter l'expérience” (2006:2). És a dir, la “nova immigració”, la que es relaciona amb la societat xarxa, no està formada fonamentalment per persones que van del “camp a la ciutat” per engrossir les files de les classes obreres industrials autòctones. Més aviat, respon a aquelles persones que disposen d'instruments i capacitats per subsistir però que viuen en territoris que han quedat fora de l'economia global i busquen apropar-se als nodus que posseeixen el coneixement i que produeixen la informació. Certament, moltes vegades aquest apropament no es fa en nom propi sinó com a inversió de futur per a les seves criatures.

“La Oficina Económica del Presidente” del Govern Espanyol va publicar un informe al 2006 sobre la relació entre immigració i economia espanyola al llarg del període 1996-2006. Les dades ofertes coincideixen amb les apreciacions anteriors. A l'Estat Espanyol,

al 2006, el 54'2% dels immigrants procedents de fora de la Unió Europea tenia estudis secundaris i el 18% tenia estudis superiors. Únicament, un 2'7% era analfabet.

Les actuals corrents migratòries tenen un clar component de “projecte de vida” bé individual, bé familiar, i això explica que una part molt important sigui immigració femenina (un 49'6% del conjunt de les persones immigrades en el conjunt del planeta)<sup>3</sup>. I, també explica, la gran diversitat de les persones immigrants. Avui dia, gràcies a les tecnologies de la informació, és possible plantejar-se la realització de projectes de vida des de qualsevol punt del planeta en qualsevol altre punt. La globalització no és únicament econòmica, també globalitza els fluxos migratoris.

La relació entre “projecte migratori” i “projecte de vida” modifica també la mobilitat de les persones immigrades al país d'acollida. L'any 2006, a l'Estat Espanyol, es van registrar les taxes de mobilitat geogràfica de les persones treballadores més altes. Es va passar d'una taxa de mobilitat interautonòmica del 7'4% l'any 2005 a una del 7'7% amb un total de 1.412.167 persones que van modificar el seu contracte laboral i, pel que fa a la mobilitat interprovincial, es van superar els dos milions de contractes amb una taxa del 11'8% davant del 11'5% al 2005.

L'increment constant, any rere any, de la mobilitat interautonòmica i interprovincial de la mà d'obra es relaciona principalment amb la mobilitat de les persones immigrants. Pel que fa a la mobilitat interautonòmica d'aquest col·lectiu, la variació interanual va ser d'un 39'3% i, pel que fa a la mobilitat interprovincial, l'augment del 2005 al 2006 va ser d'un 38'9%.

És a dir, les persones immigrades tenen una mobilitat bastant més elevada que la de les persones autòctones, la qual cosa està relacionada, com ja hem dit, amb les característiques del projecte migratori a la societat de la informació.

Aquest fet és normal ja que els efectes de la societat de la informació en el conjunt de les persones treballadores encara és petit. És a dir, avui dia, a qui més afecta la reorganització del treball és a les persones amb capacitats contrastades que formen part

---

<sup>3</sup> Als països desenvolupats la immigració femenina supera la masculina.

de territoris que la globalització de l'economia ha exclòs. No obstant això, aquesta tendència a la mobilitat geogràfica de les persones anirà en augment i afectarà a una gran part de la població treballadora.

“En el capitalisme tradicional...l'educació estava associada directament a les possibilitats de mobilitat social...Però en la mesura que l'estructura ocupacional de tipus piramidal tendeix a perdre importància i s'expandeixen les xarxes com a model d'organització de les institucions, disminueix la importància de la mobilitat social vertical i augmenten, en canvi, les oportunitats de mobilitat horitzontal. L'educació també modifica el seu paper ja que, d'una banda, serà la variable més important que permetrà entrar o quedar fora del cercle on es defineixen i realitzen les activitats socialment més significatives i, de l'altra, serà necessari educar-se al llarg de tota la vida per poder adaptar-se als requeriments canviants del procés social i productiu. En el futur, paradoxalment, serà necessària una mobilitat molt intensa per mantenir-se en la mateixa posició.” (Tedesco, 1999:29).

Aquest paràgraf dona compte de la importància de la mobilitat geogràfica i, per tant, planetària, en el futur laboral de les persones i, a la vegada, ens permet introduir el següent apartat referit a les relacions entre educació i societat de la informació.

#### **1.4. La societat de la informació i l'educació**

La pèrdua de pes social de l'educació formal és una realitat que té les seves arrels al final del segle passat (Tedesco, 2004; Vila, 2006a, en premsa; Coll, 2007) i que suscita grans polèmiques entre els defensors de la seva obligatorietat i aquells que pensen que ja no ha de ser obligatòria i que pot ser substituïda per “l'educació a la llar” (Pérez-Díaz, Rodríguez i Sánchez, 2002). Hi ha raons molt diverses, però, de totes elles val la pena destacar el debilitament dels dos grans supòsits a partir dels quals es va construir la institució escolar. D'una banda, la creença que la família assumeix la formació del nucli bàsic de la personalitat dels infants que, psicològicament, es va traduir en la distinció entre socialització primària i secundària i, de l'altra, l'assumpció que existeix un conjunt de sabers i un model cultural homogeni que l'escola ha de transmetre. No cal dir que a la societat xarxa aquests dos grans pilars en els quals s'assenta l'educació formal tremolen.

Laïdi (2000) mostra que la modificació piramidal de la institució familiar en sentit horitzontal, a manera d'una xarxa, comporta la incorporació del relativisme a la institució familiar<sup>4</sup>. I, per tant, qualsevol punt de vista és vàlid i l'exercici de la maternitat i de la paternitat té grans dificultats per poder transmetre un món de valors compartits. Igualment, la societat de la informació ha acabat amb l'existència d'un model cultural hegemònic i homogeni per molt que alguns reivindicuin, dia a dia, la seva recuperació.

Per això, el que la societat de la informació ha posat en crisi a qualsevol tipus d'educació és a la seva funció de transmissió que, pel que fa a l'educació formal, forma part de les seves bases fundacionals.

Però això no significa que l'educació formal no continuï tenint un enorme sentit i necessiti d'una revalorització social sobre la base de refondre alguns dels seus pilars perquè pugui continuar realitzant les seves dues gran funcions: igualtat i cohesió social. El següent text de Bruner (1987) n'és un bon exemple:

“Por el mero hecho de ponerlo en la escuela, se lleva al aprendizaje fuera del contexto de la acción inmediata. Esta misma extirpación convierte al aprendizaje en un acto en sí mismo, liberado de los fines inmediatos de la acción, y prepara al alumno para el razonamiento en cadena, alejado de una recompensa, que se necesita para formular ideas complejas. Al mismo tiempo, la escuela (si tiene éxito) libera al niño de la rutina de la actividad diaria concreta. Si la escuela consigue evitar una rutina propia, puede convertirse en uno de los principales medios para fomentar la reflexión. Además, en la escuela uno tiene que “seguir la clase”, lo que significa que debe aprender a seguir la abstracción del lenguaje escrito (abstracto en el sentido de que está divorciado de la situación concreta con la que el habla podría haber estado relacionada originariamente), o la abstracción del lenguaje oral, pero alejado del contexto de una acción continuada. Ambos casos constituyen un uso sumamente abstracto del lenguaje. No es de extrañar, entonces, que varios estudios recientes den cuenta de las grandes diferencias existentes entre los niños “primitivos” escolarizados y sus iguales no escolarizados: diferencias en la percepción, la abstracción, la perspectiva temporal, etcétera.” (1987:114-115).

---

<sup>4</sup> Vila (en premsa) defensa que la ruptura entre filiació i biologia ha estat una de les fonts més importants al món actual per la incorporació del relativisme a la institució familiar.

Aquesta reflexió de Bruner situa allò que és central a l'educació formal. La grandesa de l'educació formal remet a que s'aprèn a base de narrar, escoltar i conversar en absència dels fets i de les situacions que es descriuen o sobre les quals es parla. Això comporta un conjunt de capacitats i habilitats que no són possibles en altres contextos en els quals es produeix un aprenentatge natural,

Per això, allò que és verdaderament important, i més a la nova societat, no és la informació en sí mateixa, sinó els aprenentatges rellevants socialment i que tenen sentit per a l'alumnat i, sobretot, les capacitats simbòliques que permeten fer-los (Bruner, 1997).

Vila (2002), seguint aquest raonament, mostra que l'educació formal ja no pot basar-se en la transmissió d'informacions sinó que s'ha de preocupar per garantir unes capacitats bàsiques a totes les persones per poder afrontar els reptes que planteja la societat de la informació i no quedar-ne excloses.

“Informació i coneixement no són el mateix. El coneixement es construeix, i certament es construeix des de les informacions, però no de manera mimètica, sinó mitjançant capacitats que tenim les persones relacionades amb el tractament i el processament de la informació. Per això l'escola s'ha de preocupar sobretot de promoure el desenvolupament de les capacitats implicades en la construcció de coneixement i, per tant, ha de preocupar-se de promoure capacitats i habilitats relacionades amb el fet de saber buscar, seleccionar, relacionar, classificar, categoritzar, etc. la informació. En definitiva, capacitats i habilitats relacionades amb el fet de saber transformar la informació en coneixement. I, per això qualsevol tipus d'informació serveix. O dit d'una altra manera, no hi ha informacions més rellevants que altres per poder desenvolupar aquests tipus de capacitats” (2002:57-58).

Les últimes línies del paràgraf citat posen en relleu un altre dels problemes importants plantejats actualment a l'educació formal: el què i el per a què de l'educació escolar? En definitiva, quins continguts i amb quins objectius? (Besalú i Vila, 2007; Coll, 2007).

La impossibilitat de transmetre una cultura homogènia i hegemònica, entre altres coses per la pluralitat creixent a les societats occidentals, que tingui sentit per a tot l'alumnat i promogui les capacitats per a transformar la informació en coneixement, planteja problemes molt importants que, certament, no són objecte de reflexió d'aquesta tesi doctoral, però que han de formar part de les reflexions de les persones que es preocupen per l'existència d'un sistema educatiu formal universal que garanteixi les capacitats necessàries a tothom per no quedar exclòs de la societat xarxa. Les reflexions de la mà de l'educació multicultural i de les persones que defensen la necessitat de l'educació formal com a garantia del progrés humà són un bon punt de partida per abordar, en un futur gens llunyà, els reptes sobre els continguts de l'educació formal.

No tot acaba aquí. Encara hi ha més aspectes, tots ells relacionats amb la construcció identitària individual i social que es desenvolupa des de l'educació formal, però pensem que allò que és fonamental pel objecte de la nostra tesi ja ha estat descrit. Així, pel que fa a la infància estrangera que s'incorpora a l'escola sense conèixer la llengua de l'escola, l'administració està obligada a crear els recursos humans i organitzatius necessaris per fer possible que la "grandesa de l'educació" estigui també a l'abast d'aquest alumnat.





## **2. EL FENOMEN MIGRATORI A ESPANYA I CATALUNYA**

L'Estat Espanyol és un dels països que ha rebut un major contingent de persones immigrants al llarg de l'última dècada. La distribució d'aquestes persones es mostra desigual i, en concret, Catalunya ha estat un dels destins que ha rebut un major nombre de persones estrangeres. A més a més, existia ja prèviament a Catalunya des de finals dels anys 1980, una immigració procedent fonamentalment d'Àfrica que s'hi ha instal·lat definitivament a partir de l'any 2000.

En aquest capítol mostrem l'impacte demogràfic de la immigració a Espanya i Catalunya, així com les característiques de les persones d'origen estranger i de les seves criatures, donant un èmfasi especial als canvis experimentats en el sistema educatiu.

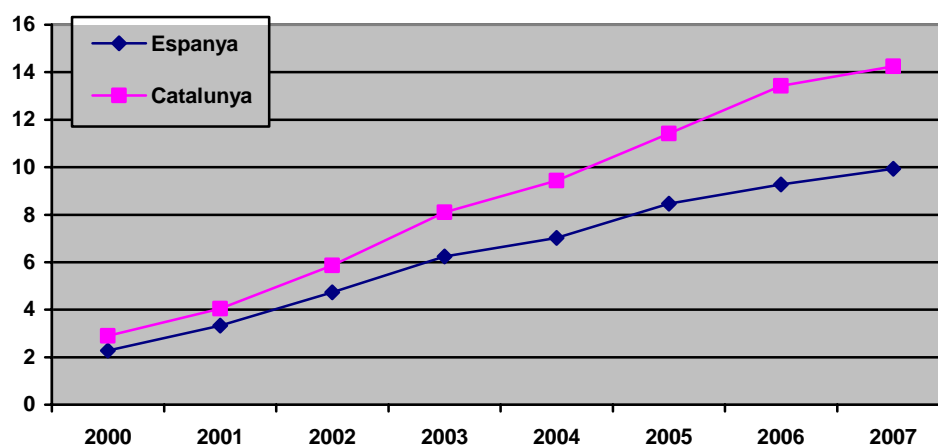
### **2.1. Els canvis demogràfics**

L'enquesta de població activa (EPA) del 3r trimestre de 2007 afirma que, a Catalunya, hi ha 1.018.200 persones estrangeres, les quals representen un 14'25% del total de la població. No obstant això, en aquest contingent no es compten les persones d'origen estranger que, per diferents raons, s'han nacionalitzat. El Ministeri de Justícia informa que entre l'any 2001 i l'any 2007 s'han nacionalitzat 250.000 persones, de les quals 62.335 ho van fer l'any 2006. És a dir, donat el pes de les persones immigrants a Catalunya, no és estrany pensar que la població d'origen estranger al final de l'any 2007 superi amb escreix el milió de persones.

Aquesta modificació important de la població s'ha produït fonamentalment al llarg del segle XXI. El gràfic I mostra l'evolució del percentatge de la població estrangera a Espanya i a Catalunya des de l'any 2000 fins a l'actualitat.

## GRÀFIC I

Evolució percentual de la població estrangera a Espanya i Catalunya. Anys 2000-2007



Font: "Instituto Nacional de Estadística" (INE, 2007) i Institut d'Estadística de Catalunya (IDESCAT, 2007)

Pel que fa a Catalunya, al llarg del període 1998-2007, la població estrangera s'ha multiplicat per sis. Això suposa una taxa de creixement acumulada del 571'1%, mentre que la població autòctona només ha augmentat un 2'5% en aquest mateix període.

La taula I mostra la distribució de la població estrangera per edat i sexe a Catalunya al 3r trimestre de 2007.

## TAULA I

Distribució per edat i sexe de la població estrangera a Catalunya al setembre de 2007

	Homes	Dones	Total
De 0 a 15 anys	54.100	57.500	111.500
De 16 a 24 anys	71.700	84.500	156.200
De 25 a 34 anys	168.300	164.600	332.700
De 35 a 44 anys	132.900	109.700	242.500
De 45 a 54 anys	49.900	50.600	100.400
De 55 anys i més	39.500	35.500	74.800
<b>Total</b>	<b>516.000</b>	<b>502.200</b>	<b>1.018.200</b>
Total (16 i més)	462.300	444.900	906.600

Font: IDESCAT a partir de les dades del Departament de Treball (2007)

La taula mostra que al voltant del 10% de la població estrangera forma part del sistema educatiu obligatori de Catalunya. Podem observar que existeix un equilibri entre homes i dones i que, a la piràmide demogràfica, la majoria de les persones estrangeres es situa entre els vint-i-cinc i els quaranta-quatre anys.

D'acord amb el que hem vist al capítol I, les persones arribades a Espanya i a Catalunya procedeixen de tot el planeta. La taula II presenta les dades del padró municipal a 1 de gener de 2007 pel conjunt de l'Estat Espanyol.

TAULA II

Població estrangera a l'Estat Espanyol per grup de països a 1 de gener de 2007

	Nombre de persones	Percentatge respecte al total
Total	4.482.568	100
EU-25	1.056.007	23,56
Romania i Bulgària	646.606	14.42
Resta d'Europa	185.307	4,13
Àfrica	797.592	17,79
Amèrica del nord	45.075	1,01
Amèrica central i Caribe	138.735	3,09
Amèrica del sud	1.393.668	31,09
Àsia	216.769	4,84
Resta	2.809	0,06

Font: INE, 2007

No obstant això, a Catalunya, la distribució és diferent. La Taula III mostra les mateixes dades per Catalunya.

TAULA III

Població estrangera a Catalunya per grup de països a 1 de gener de 2007

	Nombre de persones	Percentatge respecte al total
Total	913.757	100
EU-25	132.850	14,54
Resta d'Europa	101.145	11,07
Àfrica	248.753	27,22
Amèrica del Nord i Central	48.458	5'30
Amèrica del Sud	292.784	32,04
Àsia i Oceania	89.767	9,82

Font: IDESCAT (2007)

Les diferències principals entre les dues taules s'estableixen entre les persones estrangeres de la Unió Europea, d'Àfrica i d'Àsia. Així, a diferència de la resta de l'Estat, a Catalunya hi ha poques persones estrangeres jubilades de la Unió Europea i, en canvi, el percentatge de persones africanes i asiàtiques és molt més alt<sup>5</sup>. És a dir, la diversitat ètnica, lingüística, religiosa i identitària de les persones estrangeres a Catalunya és bastant més alta que a la resta de l'estat.

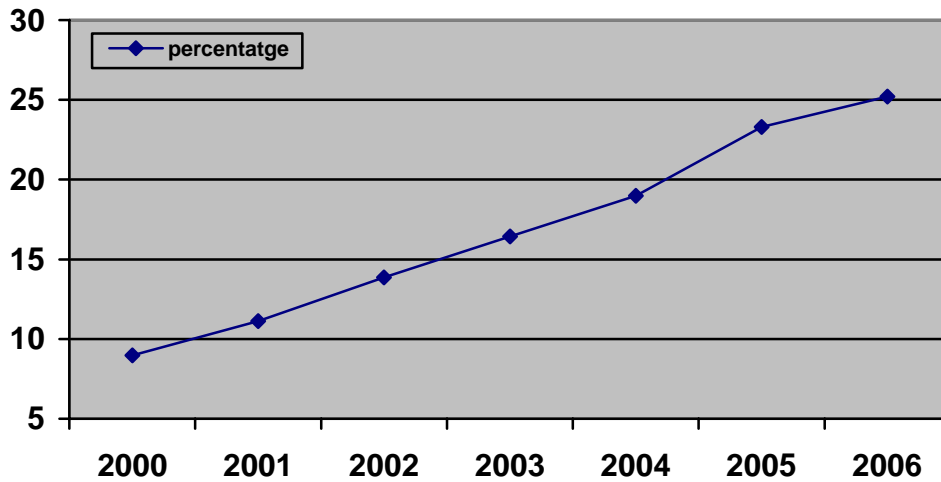
Aquest és un fet que mostrem en aquest treball. Així, com veurem més endavant a l'apartat que analitza les característiques dels participants en aquest estudi, els països d'origen de l'alumnat escolaritzat a les aules d'acollida a primària durant el curs 2006-2007 van ser noranta-quatre i el nombre de llengües parlades cinquanta-vuit.

El canvi demogràfic que està tenint lloc tant a Espanya com a Catalunya ha modificat també els índexs de creixement de la població. Per exemple, la mitjana de fills per dona durant el període 2000-2005 ha passat de l'1,23 a l'1,35 al conjunt de l'estat i de l'1,28 a l'1,43 a Catalunya. Aquest fet està directament relacionat amb la població estrangera, ja que han crescut espectacularment les criatures nascudes de mare estrangera. El gràfic

<sup>5</sup> El percentatge de persones procedents d'Oceania és molt baix.

II mostra l'evolució dels naixements a Catalunya en els quals al menys un dels progenitors és estranger.

GRÀFIC II  
 Percentatge de naixements. Anys 2000-2006



Font: IDESCAT (2007, 2008)

La natalitat entre les dones nacionals i les dones estrangeres és també molt diferent. Així, a Catalunya, en el període d'edat de quinze a dinou anys, hi ha sis dones per mil dins la població autòctona que tenen una criatura i, en canvi, el percentatge entre les dones estrangeres és de quaranta per mil i, en el període de trenta a vint-i-quatre anys, és de vint-i-un i noranta per mil dones nacionals i estrangeres respectivament.

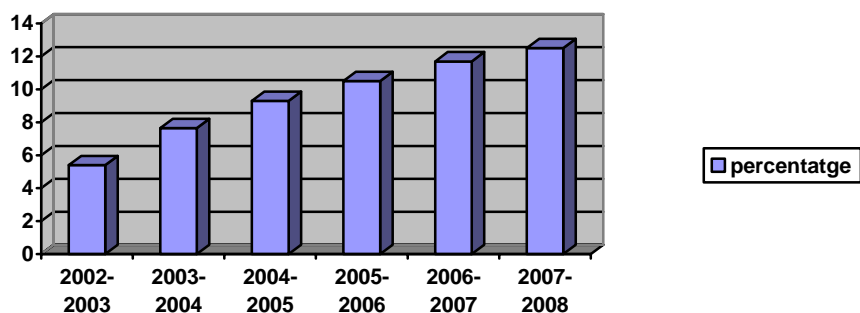
Aquest fet té una gran importància ja que vol dir que un nombre significatiu de criatures nascudes a Catalunya és d'origen estranger.

## 2.2. Els canvis demogràfics i el sistema educatiu de Catalunya

La nova realitat demogràfica ha modificat radicalment les característiques de l'alumnat del sistema educatiu de Catalunya. El gràfic III mostra l'evolució de l'alumnat estranger en el conjunt del sistema educatiu no universitari.

## GRÀFIC III

Evolució del percentatge d'alumnat estranger en el sistema educatiu no universitari de Catalunya. Cursos 2002-2003/2006-2007



Font: Departament d'Educació (2007)

No obstant això, els índexs a l'educació obligatòria són més alts. Així, durant el curs 2006-2007, el percentatge d'alumnat estranger a les aules de primària i de secundària obligatòria era 13'83% i 13'54% respectivament.

La majoria de l'alumnat estranger (84'6%) està matriculat a l'escola pública, la qual té uns índexs de població estrangera més alts que el conjunt escolar de Catalunya. Així, per exemple, durant el curs 2006-2007, els centres públics que imparteixen ensenyances no universitàries tenien un 15'58% de població estrangera davant d'un 4'62% que tenien els centres de l'escola privada.

La taula IV presenta les dades numèriques de la població total i estrangera a l'educació infantil, primària i secundària obligatòria al començament del curs 2006-2007.

## TAULA IV

Alumnat total i alumnat estranger. Educació infantil, primària i secundària obligatòria.  
Curs 2006-2007

	Infantil	Primària	ESO
Alumnat estranger	24.127	53.901	35.864
Alumnat total	288.104	389.878	264.829

Aquestes xifres, com ja hem dit, són enganyoses perquè únicament tenen en compte l'alumnat estranger nascut a un altre país i no es compta tot l'alumnat d'origen estranger que ja ha nascut a Catalunya. En concret, això afecta notablement al nombre d'alumnes a l'educació infantil, els quals són molts més que els 24.127 que dona l'administració. Cal recordar que durant el curs 2002-2003, quan es va donar la xifra real de població d'origen estranger que s'incorporava de nou al sistema educatiu de Catalunya, aquesta era de sis per cada deu alumnes nous.

El 43'08% de l'alumnat estranger matriculat a Catalunya al començament del curs 2006-2007 tenia com a procedència Amèrica central i Amèrica del sud, el 27'30% provenia del Magreb, el 7'44% d'Àsia i Oceania, el 6'17% de la Unió Europea, el 10'76% de la resta d'Europa, el 4'89% de la resta d'Àfrica i, finalment, un 0'36% d'Amèrica del Nord. És a dir, remarcuem una notable diversitat que, com ja hem dit, es tradueix en un increment espectacular de les llengües parlades per l'alumnat de Catalunya.

Però, la repercussió dels canvis demogràfics en el sistema educatiu a Catalunya no es limita a constatar l'augment de la diversitat del seu alumnat, sinó que afecta a altres qüestions que són també enormement rellevants. La primera es refereix al terme consensuat "incorporació tardana"; és a dir, al fet que, en qualsevol moment del curs i a qualsevol aula del sistema educatiu no universitari, pot incorporar-se alumnat que desconeix la llengua de l'escola. Aquest és un fet completament nou pel professorat, el qual, en la majoria dels casos, es sent completament perdut per poder atendre les necessitats educatives d'aquest alumnat. El professorat sent que allò que fa és irrellevant, al menys durant força temps, per aquest alumnat i, a la vegada, tampoc sap què fer per poder atendre'ls sense desatendre la resta de l'alumnat.

La incorporació tardana té, a més a més, altres efectes. Probablement, el que més crida l'atenció és el moment de la incorporació, però aquest fenomen repetit any rere any crea unes condicions de diversitat lingüística a les aules també absolutament desconegudes. Així, a les comarques i poblacions d'acollida de Catalunya, la repetició d'aquesta realitat fa que, en una mateixa aula, convisquin alumnes que tenen una relació amb la llengua de l'escola molt diferent: des de l'alumnat que està escolaritzat des del començament del segon cicle de l'educació infantil fins a l'alumnat que acaba d'arribar



i, al mig, totes les situacions imaginables. Per això, és normal que, per exemple, en una aula de quart de primària hi hagi un petit nombre d'alumnes que porta set anys a l'escola, un altre grup que en porta cinc o sis, un altre que en porta dos o tres i alumnes que únicament fa tres mesos que han arribat.

I, als territoris d'acollida de Catalunya, es dona aquesta situació perquè la mobilitat de les famílies entre l'alumnat estranger és molt elevada i, per tant, canvien de residència i d'escola amb una relativa facilitat, deixant llocs buits a les aules, que són coberts per l'alumnat estranger que acaba d'arribar.

No cal dir que els efectes d'aquesta situació en la pràctica educativa del professorat són notables. El professorat que treballa en aquestes condicions, que no és poc donades les xifres que hem presentat, té la sensació de començar cada any de nou, amb els problemes que això comporta per a la seva pràctica educativa. Mai acaba de saber el tipus d'alumnat que acabarà tenint, amb quines característiques individuals, socials i familiars, amb quines capacitats i coneixements previs, etc. En definitiva, una nova situació que requereix una atenció molt especial i, sobretot, la comprensió i el recolzament tant de l'administració com de la resta de la comunitat educativa que no té aquests problemes per exercir la seva funció. I, en aquest sentit, cal reclamar la solidaritat de tota la comunitat educativa –pública i privada concertada- i no abandonar les escoles, com ha passat en altres temps i encara passa, on els canvis demogràfics repercuteixen greument i porten els alumnes a un destí individual sense futur.

I, pel que fa a l'administració, aquesta ha de reconèixer la nova situació i donar un gir al sistema educatiu català perquè pugui atendre adequadament una nova diversitat molt diferent de la que presentava la societat catalana al final dels anys 70 del segle passat. En aquells moments, el desplegament, al començament de manera tímida i posteriorment, al final dels 1980, de manera decidida, del programa d'immersió lingüística va suposar l'organització bilingüe del sistema educatiu de Catalunya amb notables èxits per abordar la diversitat lingüística i identitària de la societat catalana. Avui dia, aquest model ha quedat obsolet i cal una altra manera d'organitzar l'educació per donar resposta a la nova realitat lingüística i identitària de l'alumnat de les escoles i instituts de Catalunya. Així, tant les propostes que ja es realitzen des del programa "Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social" (LIC), per exemple la "nova immersió

lingüística”, les “aules d’acollida” o “els plans d’entorn”, com la llei d’educació catalana que s’ha començat a discutir han de ser els revulsius per poder construir un sistema educatiu de qualitat que garanteixi l’èxit de tot l’alumnat.

En aquesta tesi ens centrem únicament en una de les qüestions que afecten directament a la nova situació educativa. En concret, en la forma d’afrontar l’acollida de l’alumnat estranger d’incorporació tardana al sistema educatiu de Catalunya des de la perspectiva lingüística. Certament, tal i com bé reflecteix el programa LIC, aquesta no és l’única perspectiva a l’hora d’acollir educativament aquest alumnat, però és una de les qüestions que cal estudiar en profunditat.



### **3. L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER I L'ADQUISICIÓ DE LA LLENGUA DE L'ESCOLA**

En aquest capítol, volem mostrar les recerques que s'han fet sobre la relació que hi ha entre el temps d'estada de l'alumnat estranger al país d'acollida i el domini de la llengua de l'escola. Aquesta és una qüestió important per comprendre el paper de les aules d'acollida respecte a l'adquisició de la llengua de l'escola per part de l'alumnat estranger. De fet, les primeres aules d'acollida que es van crear, com veurem més endavant, tenien com a objectiu que l'alumnat estranger aprengués la llengua de l'escola abans d'incorporar-se a l'aula ordinària. Per això, la recerca centrada en aquesta situació té tanta importància ja que delimita i aclareix les relacions entre la funció de l'aula d'acollida i l'adquisició de la llengua de l'escola.

#### **3.1. Temps d'estada i adquisició de la llengua de l'escola: el context internacional**

Al començament dels anys 1980, en els països occidentals, fonamentalment al Canadà i als Estats Units, es van iniciar una sèrie d'estudis per poder establir el temps que l'alumnat estranger tardava a equiparar el seu coneixement de la llengua de l'escola amb el dels seus iguals nacionals. La recerca ha mostrat que l'adquisició de la llengua de l'escola és un llarg camí, en el qual hi ha diferents factors que el fan més o menys llarg. Cummins (2000) resumeix totes aquestes investigacions amb les paraules següents:

“Research studies since the early 1980s have shown that immigrant students can quickly acquire considerable fluency in the dominant language of the society when they are exposed to it in the environment and at school. However, despite this rapid growth in conversational fluency, it generally takes a minimum of about five years (and frequently much longer) for them to catch up to native-speakers in academic aspects of language” (2000:34).

Els estudis realitzats s'han fet sobretot en relació a l'adquisició de la llengua anglesa i conclouen que, per terme mitjà, l'alumnat estranger tarda al voltant de dos anys a

desenvolupar habilitats lingüístiques conversacionals semblants a les dels seus iguals nadius i, en canvi, tarda entre cinc i set anys a atrapar-los en relació amb les habilitats acadèmiques.

Cummins (1981a) va realitzar una recerca pionera mitjançant l'estudi de 1.210 alumnes que havien arribat a Toronto (Canadà) a l'edat de sis anys i que havien estat escolaritzats en anglès. A partir dels tres anys d'estada, les nenes i els nens mostraven una gran fluïdesa conversacional en llengua anglesa, però, en canvi, obtenien quinze punts menys de mitjana que els alumnes nacionals en les proves estandarditzades en acabar el grau corresponent. Després de cinc anys d'estada, la mitjana havia baixat únicament a la meitat (7,5 punts).

Posteriorment hi ha hagut una gran quantitat de treballs (Collier, 1987; Ramírez, 1992; Klesmer, 1994; Thomas i Collier, 1997; Gandara, 1999; Hakuta, Butler i Witt, 2000; OCDE, 2002, 2006) que han corroborat aquestes dades.

Collier (1987) va estudiar la competència en anglès d'escolars immigrants de classe mitja escolaritzats en escoles de l'Estat de Virgínia (Estats Units d'Amèrica) que tenien gran prestigi pel seu programa d'ensenyament de l'anglès com a segona llengua. En cap cas, en aquests programes, es tenia en compte la llengua pròpia de l'alumnat. Els resultats mostraven que l'alumnat que arribava entre els vuit i els onze anys d'edat amb una bona escolarització anterior d'entre dos i cinc anys en la seva llengua pròpia, tardava entre cinc i set anys per assolir els barems nacionals en lectura, ciències socials i ciències naturals. L'alumnat que arribava abans dels vuit anys, necessitava entre set i deu anys o, fins i tot més, per aconseguir aquests barems. Els que arribaven després dels dotze anys i tenien una bona escolarització prèvia en la seva pròpia llengua, no aconseguien mai el nivell de l'alumnat nadiu en les àrees del currículum amb un fort component lingüístic.

L'estudi de Klesmer (1994) té un interès especial ja que analitza tant la percepció del professorat sobre les competències lingüístiques de l'alumnat immigrant com les seves competències reals. L'estudi es va realitzar amb 300 alumnes d'un districte escolar de la ciutat de Toronto (Canadà). El professorat afirmava que l'alumnat immigrant tardava entre vint-i-quatre i trenta-cinc mesos per equiparar-se a la mitjana de la seva edat en les

habilitats relacionades amb la comprensió oral i escrita, la parla i la lectura. En relació amb l'escriptura, el professorat deia que l'alumnat immigrant tardava entre cinc i sis anys per arribar a la mitjana de la seva edat. No obstant això, les proves realitzades sobre l'ús acadèmic de la llengua oral mostraven que hi havia diferències significatives amb l'alumnat de parla anglesa fins i tot després de sis anys de residència al Canadà.

A més a més de l'estudi de Collier (1987) als Estats Units, cal destacar els estudis de Ramírez (1992), Gandara (1999) i Hakuta i al. (2000). El primer estudi es va realitzar per comprovar l'eficàcia de diferents models d'aprenentatge de l'anglès com a segona llengua (únicament anglès, bilingüisme de curta durada -fins a tercer de primària- i bilingüisme de llarga durada -fins a sisè de primària). Però, a més a més, l'autor va analitzar el temps que tardava l'alumnat hispà a equiparar el seu coneixement d'anglès al del seus iguals nadius, i va concloure que la mitjana era de sis anys, quan havia rebut al voltant del 40% de l'ensenyament en la seva llengua familiar. L'alumnat hispà que només feia quatre anys que rebia l'ensenyament únicament en anglès o que participava en programes bilingües estava molt lluny de la norma de rendiment acadèmic en llengua anglesa.

Gandara (1999) va analitzar les dades de rendiment lingüístic de l'alumnat de Califòrnia i va posar en relleu la gran distància que existia entre el desenvolupament de les habilitats orals en una segona llengua, en aquest cas la llengua anglesa, i el desenvolupament de les habilitats de lectura i escriptura també en la segona llengua al llarg de l'educació primària. Així, un 80% de l'alumnat immigrant de tercer curs tenia un nivell en llengua oral semblant al dels seus iguals nadius i, en canvi, menys del 50% tenia un nivell en lectura i escriptura semblant a la dels seus iguals nadius. Les dades analitzades per Gandara (1999) mostraven que l'alumnat immigrant i l'alumnat nadiu començaven a equiparar el seu rendiment en llengua anglesa a partir del cinquè curs de primària.

“This suggests that while a student may be able to speak and understand English at fairly high levels of proficiency within the first three years of school, academic skills in English reading and writing take longer for students to develop” (cit. a Cummins, 2000:35).

Hakuta i al. (2000) van concloure també que fins i tot a les escoles que tenien un alt prestigi pels seus resultats en anglès amb la població estrangera, alumnat amb un domini limitat de l'anglès, aquest alumnat tardava cinc anys a equiparar el seu domini formal de la llengua oral amb els seus iguals de llengua anglesa i fins a set anys per dominar l'anglès acadèmic.

Però l'estudi més complet és la recerca de Thomas i Collier (1997). L'autora i l'autor van analitzar més de 700.000 expedients d'estudiants de cinc sistemes escolars durant els anys 1982 a 1996. L'anàlisi de la mostra sencera va ser longitudinal i transversal. A més a més, es van analitzar 42.317 expedients en profunditat, que representaven el total de l'alumnat que havia estat com a mínim quatre anys a les escoles que participaven en el projecte. El nombre de llengües presents a la mostra superava les 150, de les quals la més important era el castellà (un 63% del total). El seu estudi tenia dos objectius. D'una banda, conèixer el temps que l'alumnat estranger tardava a adquirir competència en la llengua de l'escola, així com els factors que hi estaven associats i, de l'altra, igual que l'estudi de Ramírez (1992), estudiar els efectes dels diferents programes sobre l'adquisició de l'anglès en els quals participava l'alumnat immigrant.

El seus resultats coincideixen amb els de Cummins (1981a), però hi afegeixen un nou aspecte. Així, l'alumnat que rebia o que havia rebut instrucció en la seva llengua inicial tardava únicament entre quatre i set anys a dominar l'anglès acadèmic, mentre que el que no havia rebut instrucció en la L1 o ho havia fet durant molt poc temps i posteriorment als Estats Units era escolaritzat directament en anglès, tardava entre set i deu anys a dominar l'anglès acadèmic. Això significava que l'alumnat que arribava als vuit anys amb una bona escolarització en la seva llengua era el que menys tardava a equiparar el seu coneixement d'anglès al dels seus iguals monolingües, mentre que l'alumnat que hi arribava després dels dotze anys, independentment del seu nivell d'escolarització en la seva llengua inicial, no tenia temps durant l'ensenyament obligatori d'assolir el nivell dels seus iguals nadius. Finalment, els que hi arribaven abans dels vuit anys tardaven, com ja hem dit, entre set i deu anys a equiparar-se als nadius de llengua anglesa.

És a dir, el factor més important que explicava els resultats de Thomas i Collier (1997) era l'ensenyament previ al seu país o als Estats Units en la llengua inicial de l'alumnat.

En dos districtes, dels cinc estudiats, s'hi afegia també el nivell educatiu dels pares i les mares.

Les avaluacions PISA realitzades per l'OCDE des de l'any 1999 han ofert també una perspectiva nova sobre la relació entre el temps d'estada de l'alumnat estranger i l'adquisició de la llengua de l'escola. Aquestes avaluacions inclouen els resultats que obté l'alumnat de quinze anys en comprensió lectora. Cada tres anys es fa una avaluació en profunditat d'una de les quatre dimensions que avalua PISA. El primer estudi es va dedicar a la comprensió lectora i es va analitzar la relació entre el temps d'estada de l'alumnat d'origen estranger i l'adquisició de la llengua de l'escola a aquells països que tenien una immigració important. Els resultats mostren un important desfasament entre l'alumnat d'origen estranger i l'alumnat nacional a favor d'aquest últim (OCDE, 2002), que es manté en les diferents avaluacions realitzades posteriorment.

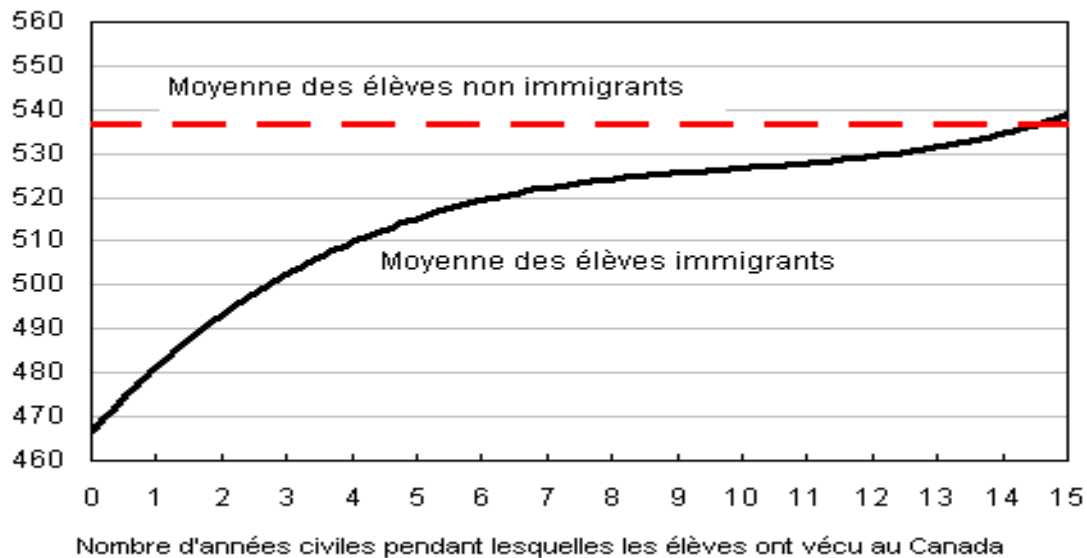
Les dades de Canadà són especialment significatives. Les característiques de l'alumnat d'origen estranger al Canadà són semblants a les de l'alumnat d'origen estranger arribat a Catalunya a partir de l'any 2000. El Gràfic I mostra la relació entre el temps d'estada al Canadà de l'alumnat d'origen estranger i els seus resultats en comprensió lectora l'any 1999.



#### GRÀFIC IV

Comprensió lectora i temps d'estada. Alumnat d'origen estranger. 15 anys. Canadà

Compétences en lecture moyennes (PISA)



Font: Statistics Canada.

El gràfic mostra que l'alumnat d'origen estranger tarda una mitjana de catorze anys a "atrapar" els seus iguals nacionals en comprensió lectora. Per això, no és estrany que, a totes les avaluacions posteriors, i a la majoria de països, la diferència de puntuació entre l'alumnat d'origen estranger i l'alumnat nacional es mantingui i sigui molt important.

Les raons que expliquen la diferència en anys per l'adquisició de les habilitats lingüístiques conversacionals i cognitiu-acadèmiques són fonamentalment dues (Cummins, 1981b; Thomas i Collier, 1997; Vila, Siqués i Roig, 2006):

1. Els coneixements de llengua que es requereixen per funcionar adequadament en situacions interpersonals són diferents dels que es requereixen per funcionar en els contextos acadèmics. En els primers, la negociació dels significats implicats en la comunicació es recolzen, a més a més de la llengua que s'utilitza, en senyals paralingüístics tals com la mirada, els gestos, etc., mentre que, en els segons, desapareixen els senyals paralingüístics i s'acostuma a utilitzar un lèxic més infreqüent i unes estructures morfosintàctiques més complexes, les quals requereixen una implicació cognitiva bastant més important per ser processades adequadament de la que es requereix en les situacions interpersonals.

2. L'alumnat nacional no “espera” l'alumnat d'origen estranger. És a dir, l'escola és un context de desenvolupament lingüístic per a tot l'alumnat i, per tant, també per a l'alumnat nacional. Això significa que, a mesura que l'alumnat d'origen estranger va desenvolupant el coneixement de la llengua de l'escola, l'alumnat nacional continua desenvolupant, gràcies a l'escola, la seva llengua. Encara que, a cada curs escolar, disminueix la distància de coneixement de la llengua entre els dos tipus d'alumnat, aquesta continua existint ja que, si bé l'alumnat d'origen estranger, en condicions adequades, incorpora quantitativament més coneixement de la llengua de l'escola en un curs acadèmic que l'alumnat nacional, la distància és tan gran que per molt que l'alumnat d'origen estranger s'esforci tarda molt temps a “atrapar” l'alumnat nacional.

L'arribada d'alumnat estranger als sistemes educatius de l'Estat Espanyol ha despertat l'interès per conèixer fins a quin punt es poden mantenir aquestes dades. De fet, en el capítol anterior hem vist que una bona part d'aquest alumnat és de parla espanyola i, per tant, podem esperar que els resultats obtinguts respecte a l'adquisició de l'anglès com a llengua escolar siguin diferents.

### **3.2. L'alumnat d'origen estranger a Espanya i l'adquisició del castellà.**

Mesa i Sánchez (1996) van estudiar el rendiment lingüístic en castellà de 285 alumnes d'infantil i primària (primer i tercer), escolaritzats a Melilla, distribuïts en tres escoles de diferent nivell sociocultural (de mig a baix). Del total, 166 alumnes eren bilingües amazic (chelja)/castellà i 119 eren monolingües castellans. Els resultats mostren que l'exposició al castellà a l'aula ordinària de l'alumnat bilingüe no és suficient per desenvolupar habilitats lingüístiques semblants als seus iguals d'origen europeu i monolingües.

Díaz-Aguado, Baraja i Royo (1996) estudien el procés d'adquisició del castellà per part de l'alumnat estranger en set escoles de primària de Madrid que han incorporat aspectes de l'educació intercultural. Els resultats mostren que les habilitats bàsiques, relacionades amb la comprensió i l'expressió oral, s'adquirien ràpidament (entre dos mesos i mig i quatre mesos), mentre que les habilitats lingüístiques relacionades amb les

activitats d'ensenyament i aprenentatge requerien molt més temps (entre un i tres anys segons el tipus d'habilitat). 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.

Aparicio i Veredas (2003) van analitzar la percepció del professorat sobre el rendiment acadèmic de l'alumnat estranger i nacional a l'educació primària a quatre províncies d'Andalusia. El seu treball incidia en matemàtiques i llengua. La taula V mostra la percepció del professorat sobre el coneixement de la llengua de l'escola de l'alumnat estranger segons el seu origen.

TAULA V

Percepcions del professorat sobre el coneixement de llengua de l'escola. Alumnat estranger i nacional. Educació Primària. Andalusia. Curs 2002-2003

NIVELL LLENGUA	EN	Marroquí	Subsaharià	Llatí	Xinès	Europeu de la UE	Europeu de l'Est	Espanyol
Molt avançat				5,88%				4,55%
Adequat per a la seva edat		15,79%	33,33%	47,06%	33,33%	28,57%	25,00%	59,09%
Insuficient pel seu nivell		31,58%	16,67%	41,18%	33,33%	21,43%	31,25%	36,36%
Molt retardat		52,63%	50%	11,76%	33,33%	50,00%	43,75%	0,00%

Font: Aparicio i Veredas (2003)

La taula mostra que hi ha una important discrepància entre la percepció del professorat, sobre el coneixement de castellà de l'alumnat estranger i el de l'alumnat nacional. De fet, els percentatges percebuts com alumnat "molt retardat", en tots els grups ètnics excepte els hispans, arriba o supera el 50%.

Huguet i Navarro (2005) van realitzar una recerca sobre el coneixement de la llengua de l'escola a primer d'ESO amb quaranta-nou escolars immigrants de la província d'Osca. La taula VI mostra el coneixement de la llengua de l'escola segons dos índexs diferents. El primer (PG1) es refereix al coneixement de la llengua escrita i el segon, (PG2), al coneixement de la llengua escrita i oral.

TAULA VI

Coneixement de castellà i temps d'estada. Alumnat estranger. Primer d'ESO. Osca.

Curs 2002-2003

	PG1	PG2
Menys de 3 anys	55'637	55'918
Entre 3 i 6 anys	61'200	72'178
Més de 6 anys	68'760	70'963

Font: Huguet i Navarro (2005).

La taula VII mostra la diferència entre l'alumnat estranger de parla castellana i la resta de l'alumnat estranger.

TAULA VII

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

	PG1		PG2	
	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).

Les dues taules mostren que l'alumnat estranger augmenta el coneixement de la llengua de l'escola a mesura que augmenta el seu temps d'estada, però que la llengua inicial és un factor important que condiciona aquell augment.

La taula VIII presenta les mitjanes de coneixement de castellà de l'alumnat estranger i de l'alumnat nacional.

TAULA VIII

Coneixement de castellà i temps d'estada. Alumnat estranger i nacional. Primer d'ESO.

Osca. Curs 2002-2003

	Estrangers	Nacionals
PG1	58,260	77,760
PG2	59,642	77,145

Font: Huguet i Navarro (2005)

La comparació dels resultats de les taules VI i VII amb els de la taula VIII mostra que l'alumnat estranger de primer d'ESO amb més temps d'estada a la província d'Osca, sigui o no d'origen hispà, continua tenint resultats més baixos que l'alumnat nacional.

Finalment, la taula IX mostra les significacions en PG1 i PG2 de l'anàlisi de variància entre l'alumnat nacional i l'alumnat estranger hispà i no hispà segons el seu temps d'estada a la província d'Osca.

TAULA IX

Significacions en PG1 i PG2. Temps d'estada i coneixement de castellà. Alumnat estranger hispà i no hispà i alumnat nacional. Primer d'ESO. Osca. Curs 2002-2003

	Nacional versus Hispà		Nacional versus no Hispà	
	PG1	PG2	PG1	PG2
Més de 6 anys	$F=2'314$ $p=0'135$	$F=0'848$ $p=0'377$	$F=3'440$ $p=0'070$	$F=0'730$ $p=0'408$
Entre 3 i 6 anys	$F=2'250$ $p=0'141$	$F=0'492$ $p=0'500$	$F=13'633$ $p=0'001$	$F=5'036$ $p=0'042$
Menys de 3 anys	$F=11'394$ $p=0'001$	$F=5'607$ $p=0'027$	$F=55'130$ $p=0'000$	$F=19'131$ $p=0'000$

Font: Huguet i Navarro (2005)

La taula mostra que l'alumnat estranger hispà tarda un mínim de tres anys a equiparar el seu coneixement de la llengua de l'escola al de l'alumnat nacional i que la resta de l'alumnat estranger tarda un mínim de sis anys.

Ibarraran, Lasagabaster i Sierra (2007) presenten un estudi realitzat a la ciutat de Vitoria-Gasteiz a primer d'ESO amb cent vint-i-cinc estudiants, quaranta-nou nacionals i setanta-sis d'origen estranger, sobre les actituds de l'alumnat vers les llengües oficials de la Comunitat Autònoma Basca, la seva llengua i la llengua estrangera, Però, a més a més, entrevisten en profunditat un grup de professores i professors sobre diferents aspectes del rendiment acadèmic de l'alumnat. Pel que fa al rendiment acadèmic en la llengua de l'escola, castellà en tots els casos, els autors afirmen el següent:

“El profesorado mostró unanimidad a la hora de enjuiciar la competencia lingüística del alumnado inmigrante en español, así como en valorar la importancia de esta lengua para un aprendizaje efectivo en el marco escolar. Las contribuciones de los docentes se centraron en los siguientes aspectos: las diferencias existentes entre el aprendizaje de la lengua instrumental para la vida cotidiana y la lengua utilizada para la instrucción y, por otra parte, las dificultades que el alumnado inmigrante, incluyendo aquél que proviene de países de habla hispana, encuentra para comprender el lenguaje académico” (2007:166).

Els autors recolzen les seves afirmacions amb transcripcions com la següent, estreta de les entrevistes amb el professorat.

“Pueden aprender la lengua de forma instrumental para la vida cotidiana (...) pero cuando tienen que acceder al conocimiento de la lengua curricular, a enfrentarse a los libros de texto, entender las explicaciones de los profesores con la terminología más o menos compleja que cada una de las distintas áreas engendra, se encuentran absolutamente perdidos” (cit. a Ibarraran i al., 2007:166).

Aquestes dades estan en consonància amb els resultats de les recerques realitzades al món anglosaxó sobre el temps d'estada de l'alumnat estranger i l'adquisició de la llengua de l'escola. Fins i tot, l'alumnat d'origen estranger que té la llengua espanyola com a llengua inicial tarda força temps a equiparar el seu coneixement lingüístic escolar al de l'alumnat nacional.

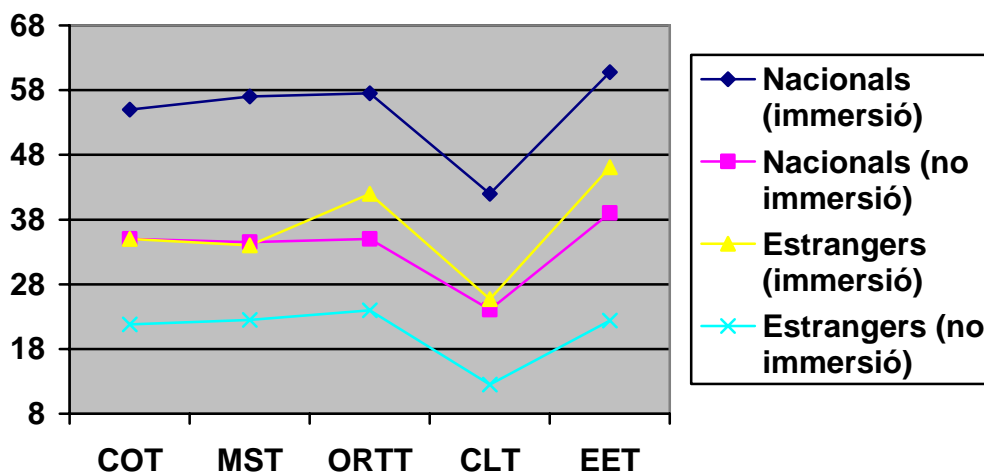
### 3.3. La recerca a Catalunya

A Catalunya hi ha una llarga tradició d'avaluació del coneixement lingüístic de l'alumnat. No obstant això, no ha estat fins els últims anys que s'ha realitzat una recerca específica sobre el coneixement lingüístic de l'alumnat d'origen estranger.

Serra (1997) avalua el coneixement de català i de castellà en una mostra de 400 alumnes de quart de primària de nivell sociocultural baix. Entre els participants hi havia trenta-nou alumnes d'origen estranger de parla àrab o amazic. La meitat estaven escolaritzats en un programa d'immersió lingüística al català i l'altra meitat en un programa que utilitzava el castellà com a llengua vehicular. Els gràfics VI i VII mostren el coneixement de català i de castellà de l'alumnat d'origen estranger i nacional segons els dos tipus de programes.

GRÀFIC VI

Coneixement de català. Alumnat nacional i estranger. Programa d'immersió lingüística i de manteniment del castellà. Quart de primària. Catalunya. Curs 1994-1995

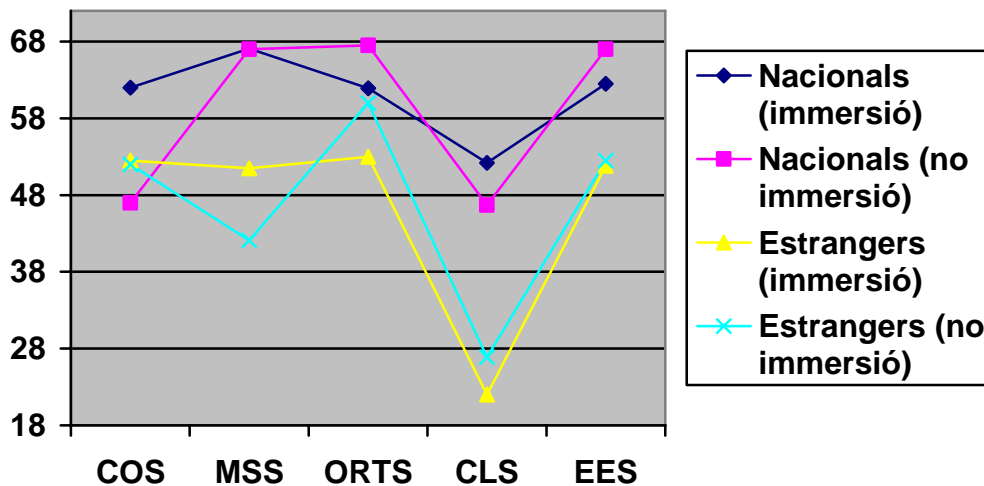


COT: comprensió oral; MST: morfosintaxi; ORTT: ortografia; CLT: comprensió lectora; EET: expressió escrita.

Font: Serra i Vila (2005)

### GRÀFIC VII

Coneixement de castellà. Alumnat nacional i estranger. Programa d'immersió lingüística i de manteniment del castellà. Quart de primària. Catalunya. Curs 1994-1995



COS: comprensió oral; MSS: morfosintaxi; ORTS: ortografia; CLS: comprensió lectora; EES: expressió escrita.

Font: Serra i Vila (2005)

L'estudi de Serra (1997) mostra que tant el coneixement de castellà com el de català de l'alumnat d'origen estranger és més baix que el de l'alumnat nacional. Posteriorment, Siguan (1998) va fer un estudi a quatre escoles de Madrid i quatre escoles de Catalunya amb diferents proporcions d'alumnat estranger. La proporció més alta no arribava al 30%. A les conclusions, l'autor afirma que els resultats de l'alumnat d'origen estranger són més baixos que els de l'alumnat nacional i afirma:

“La mayoría de los niños inmigrados en Cataluña 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, un déficit que resulta más grave y que afecta fuertemente a los resultados escolares en el caso de los que se incorporan a la escuela más tarde” (1998:114-115)



Fullana, Besalú i Vilà (2003) estudien el rendiment acadèmic de l'alumnat africà de les comarques gironines a sisè de primària i segon i quart d'ESO i afirmen:

“Els problemes, en general, es donen en totes les matèries. A primària, els índexs més elevats de fracàs escolar es donen a l'àrea de llengua (que inclou la llengua catalana, la castellana i la literatura): un 50'5% de l'alumnat d'origen africà no assoleix els mínims establerts pels centres respectius” (2003:32)

Areny i Vial (2004) analitzen el coneixement de català a segon de primària durant el curs 1998-1999 en una mostra de quaranta-quatre escoles i vuit-cents cinquanta alumnes dels quals cent setanta-set eren catalanoparlants i dos-cents vuit tenien com a llengua familiar llengües diferents del català i del castellà. Dels dos-cents vuit alumnes d'origen estranger, quaranta-cinc eren d'incorporació tardana i s'havien incorporat a l'escola després de P-4. Totes les escoles feien l'ensenyament en català. La taula X ens mostra els resultats en català i en castellà segons les diferents llengües de l'alumnat.

#### TAULA X

Coneixement de català a segon de primària de l'alumnat estranger i de l'alumnat catalanoparlant escolaritzats en llengua catalana el curs 1998-1999

	PG1		PG2	
	català	castellà	català	castellà
Altres llengües	59,32	49,41	64,04	54,70
Castellanoparlants	67,18	64,44	70,96	70,82
Bilingües	67,54	65,31	69,44	69,20
Catalanoparlants	76,96	64,11	82,72	68,00

Font: Areny i Vial (2004)

Les diferències entre l'alumnat d'"altres llengües" i la resta de l'alumnat són significatives a les quatre variables, excepte en el PG2 català entre aquell alumnat i l'alumnat "bilingüe".

A més a més, Areny i Vial (2005) informen que cent vint-i-tres alumnes estrangers de la mostra obtenen resultats molt baixos en llengua catalana i assenyalen que, d'ells,

quaranta-cinc són d'incorporació tardana i, excepte en vuit escoles, l'alumnat d'origen estranger obté resultats inferiors a l'alumnat catalanoparlant i castellanoparlant.

Les recerques comentades mostren la diferència de coneixement lingüístic entre l'alumnat d'origen estranger i l'alumnat nacional dins el sistema educatiu de Catalunya. Però, en els últims anys s'han realitzat recerques més específiques que intenten conèixer amb més precisió la distància lingüística entre l'alumnat nacional i el d'origen estranger.

Maruny i Molina (2000) plantegen una recerca al voltant d'algunes idees i creences sobre l'adquisició de la llengua de l'escola que, des del seu punt de vista, són acceptades tant en l'administració com entre el professorat. Les més rellevants són les següents:

1. Els nens i les nenes petits, fills d'immigrants, que arriben a l'escola abans dels sis o set anys, s'adapten ràpidament i de forma satisfactòria a les exigències docents i normalitzen la seva situació con un alumne nadiu.
2. El nens i les nenes petits (abans dels set anys) aprenen la llengua catalana i la castellana de forma natural, per la simple "immersió" en el nostre medi escolar, sense necessitat de realitzar cap mena d'activitats ni programes específics.
3. Els alumnes més grans de set anys, fills d'immigrants, que arriben a l'escola, han de rebre un suport específic de llengua catalana, d'un nombre variable d'hores (no més de tres o quatre a primària; moltes més, si és possible, a ESO), mentre que la resta de matèries i d'horari l'han de fer en situació d'immersió en el medi, com la millor manera d'aconseguir competència en les dues llengües i posar-se en condicions de treballar a l'aula com els altres.
4. Aquest suport específic de llengua és necessari els dos o tres primers anys d'escolarització; després, els alumnes ja adquireixen prou comprensió oral i capacitat d'expressió per seguir les classes amb normalitat i no pateixen dificultats pedagògiques especials, tret de casos específics.

Amb aquest marc de referència, l'autora i l'autor plantegen una recerca amb una mostra de vint-i-quatre alumnes d'origen marroquí, dividits en tres grups: el grup A, format per alumnes que fa menys de divuit mesos que han arribat a Catalunya; el grup B, format per alumnes que fa entre dinou i trenta-sis mesos que han arribat a Catalunya, i el grup C, format per alumnes que fa més de trenta-sis mesos que han arribat a Catalunya. En cada grup, hi ha un alumne o alumna que cursa des de tercer de primària fins a quart d'ESO. En el grup C, el temps d'estada variava entre quatre i set anys. La recerca pretenia respondre, entre d'altres, preguntes que relacionen la competència en la llengua catalana i l'edat d'arribada o l'existència o no d'un cert ordre d'adquisició de la competència comunicativa per part d'aquest alumnat.

El procediment de recollida de dades va ser una entrevista individual amb cada alumne sobre temes diferents (dades personals, explicació de les regles d'un joc, narració d'una festa escolar o familiar, etc.). La part final de l'entrevista incloïa tres textos en els quals es plantejaven activitats de comprensió lectora i, finalment, es demanava a l'alumnat que reescrivis, a la seva manera, un text ja conegut. El nivell de dificultat dels textos seleccionats es situava al cicle mitjà de primària.

Els resultats es refereixen a diferents aspectes del domini de la llengua catalana: des de l'adquisició de la fonologia fins a l'adquisició de la competència en escriptura, sense oblidar l'adquisició del lèxic, de la morfosintaxi, de les habilitats conversacionals o de la competència lectora. En relació amb la nostra discussió, ens centrarem en tres aspectes: l'adquisició de la competència discursiva, de la competència en lectura i de la competència en escriptura.

Pel que fa a la *competència conversacional*, el treball manifesta una clara progressió en funció del temps d'estada basant-se en dos indicadors: la densitat discursiva<sup>6</sup> i l'autonomia discursiva<sup>7</sup>. Però, en tots dos indicadors, "la competència no és suficient fins a partir dels trenta mesos d'estada dels alumnes al país, però es duplica en relació amb els que fa menys d'un any i mig que hi han arribat" (Maruny i Molina, 2000). L'autora i l'autor afirmen que durant els primers divuit mesos no s'aconsegueix una competència

---

<sup>6</sup> És la relació entre les unitats d'informació aportades per l'alumne i el nombre d'intervencions que necessita fer.

<sup>7</sup> És la capacitat de lligar explicacions, que incloguin diverses informacions en una sola intervenció.

discursiva acceptable. Fins i tot, hi ha problemes de comprensió oral importants. I també, després dels trenta mesos d'estada, encara hi ha un nombre significatiu d'alumnat de la mostra que no aconsegueix comunicar-se de forma competent.

Un altre aspecte d'interès es refereix al pes que tenen les activitats escolars i les activitats socials per desenvolupar competència conversacional. El treball afirma que les relacions socials, en el cas d'aquests alumnes, tenen més pes que les relacions escolars. Un dels índexs que permet fer aquesta afirmació és la recurrència abundant al castellà<sup>8</sup> en el grup A i B quan no poden expressar-se en català.

Per últim, l'edat que tenia l'alumnat quan va arribar a Catalunya no estableix diferències entre els subjectes de la mostra. És a dir, tant l'alumnat de la mostra d'educació primària com d'ESO, tarda al voltant de trenta mesos en desenvolupar habilitats conversacionals en situacions interpersonals.

Pel que fa a la *comprensió lectora*, l'autora i l'autor afirmen que “les habilitats de lectura necessàries per a la normalització de la vida escolar dels alumnes d'origen marroquí constitueixen una dificultat molt seriosa i greu que no es supera fins passat cinc anys d'estada i escolarització a Catalunya” (Maruny i Molina, 2000). Abans d'aquesta data, l'alumnat de la mostra té serioses dificultats per comprendre textos, fins i tot, textos narratius senzills. Respecte als textos expositius, els resultats encara són més baixos, de manera que el seu domini per part de l'alumnat de la mostra és excepcional.

Igual que en la competència conversacional, tampoc no hi ha diferències en funció de l'edat d'arribada a Catalunya.

Per últim, pel que fa a la *competència en escriptura*, l'informe afirma que “cap dels alumnes de la mostra assoleix la suficiència en tots els aspectes analitzats (coherència, cohesió i adequació). Quatre alumnes del grup A no aconsegueixen escriure el text i tres alumnes del grup B escriuen un text intel·ligible” (Maruny i Molina, 2000). Els aspectes que van dominar més bé van ser els relacionats amb la cohesió textual, mentre que els que van presentar

---

<sup>8</sup> Aquest alumnat utilitza (i sent) únicament el català a l'escola. A casa i al carrer utilitzen l'àrab o l'amazic i el castellà en diferents proporcions.

més dificultats van ser els relacionats amb la coherència del text. En altres aspectes, com ara l'ortografia o els signes de puntuació, hi tenen un nivell molt precari.

Tampoc, en relació amb la competència en escriptura, van aparèixer diferències en funció de l'edat d'arribada.

Els resultats de Maruny i Molina (2000) confirmen les dades de la gran majoria de recerques realitzades. Hi ha una distància molt gran entre el desenvolupament de les habilitats lingüístiques conversacionals i les que estan implicades en les tasques acadèmiques d'ensenyament i aprenentatge. Però, aquest estudi afegeix, a més a més, que l'edat d'arribada a Catalunya no és determinant o, en altres paraules, l'alumnat d'origen estranger nascut a Catalunya, en aquest estudi, tarda el mateix temps en desenvolupar el coneixement de llengua catalana que els seus iguals estrangers d'incorporació tardana.

Oller (2008) analitza el coneixement de català i de castellà de 534 escolars d'origen estranger de sisè de primària en seixanta escoles amb diferents percentatges d'alumnat immigrant escolaritzat. La taula XI mostra els resultats de l'alumnat nacional i l'alumnat d'origen estranger.

#### TAULA XI

Coneixement de català i castellà escrit. Alumnat d'origen estranger i alumnat nacional.  
Sisè de primària. Catalunya. Curs 2006-2007

	PG1CAST			PG1CAT		
	X	$\sigma$	N	X	$\sigma$	N
Alumnat d'origen estranger	45,46	20,35	534	46,16	19,00	529
Alumnat nacional	62,35	16,34	655	65,21	17,34	657

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

X: mitjana;  $\sigma$ : desviació típica; N: participants.

Font: Oller (2008)

La taula mostra una distància important entre el coneixement lingüístic, tant en català com en castellà, de l'alumnat d'origen estranger i el de l'alumnat nacional. Totes les diferències són significatives ( $p=0'000$ ).

Però, l'estudi d'Oller (2008) categoritza, entre altres dimensions, l'alumnat d'origen estranger per la llengua inicial i el temps d'estada a Catalunya. La taula XII mostra els resultats de l'alumnat d'origen estranger segons el seu temps d'estada a Catalunya.

TAULA XII

Coneixement de català i castellà. Alumnat d'origen estranger i temps d'estada. Sisè de primària. Catalunya. Curs 2006-2007

		N	X	$\sigma$
PG1CAST	Nascuts a Catalunya	111	43,7128	18,98856
	D' 1 a 3 anys a Catalunya	163	41,8596	20,52200
	De 3 a 6 anys a Catalunya	141	51,7458	19,74039
	De 6 a 9 anys a Catalunya	73	51,1044	17,12231
	Menys d'1 any a Catalunya	45	33,8653	21,75687
	Total	533	45,4521	20,37151
PG1CAT	Nascuts a Catalunya	110	49,7895	19,10117
	D' 1 a 3 anys a Catalunya	159	39,9937	16,66466
	De 3 a 6 anys a Catalunya	140	52,1191	19,07186
	De 6 a 9 anys a Catalunya	70	54,0031	15,16841
	Menys d'1 any a Catalunya	49	29,7939	14,86091
	Total	528	46,1603	19,01662
PG2CAST	Nascuts a Catalunya	26	49,9176	15,96901
	D' 1 a 3 anys a Catalunya	55	47,7412	18,86160
	De 3 a 6 anys a Catalunya	49	56,8647	17,85643
	De 6 a 9 anys a Catalunya	27	58,5649	15,00861
	Menys d'1 any a Catalunya	6	37,6007	11,72054
	Total	163	52,2506	17,93370
PG2CAT	Nascuts a Catalunya	28	49,6265	13,99569
	D' 1 a 3 anys a Catalunya	61	44,9527	14,03940
	De 3 a 6 anys a Catalunya	55	54,8430	15,56480
	De 6 a 9 anys a Catalunya	16	55,3554	13,04807
	Menys d'1 any a Catalunya	5	46,4362	11,15742
	Total	165	50,0963	14,94252

PG1CAST: coneixement escrit castellà; PG1CAT: coneixement escrit català; PG2CAST: coneixement oral i escrit castellà; PG2CAT: coneixement oral i escrit català.

X: mitjana;  $\sigma$ : desviació típica; N: participants.

Font: Oller (2008)

La taula mostra que, a mesura que augmenta el temps d'estada a Catalunya de l'alumnat d'origen estranger, augmenta el seu coneixement de català i de castellà, excepte en els grups dels "nascuts a Catalunya" els quals es situen en coneixement de les dues llengües per sota de l'alumnat d'origen estranger que porta entre tres i sis anys a Catalunya.

L'anàlisi de les dades referents a la llengua inicial de l'alumnat té molt d'interès. La taula XIII mostra el coneixement de castellà i de català escrit de l'alumnat nacional castellanoparlant i de l'alumnat hispà.

### TAULA XIII

Coneixement de català i castellà escrit. Alumnat hispà d'origen estranger i alumnat nacional. Sisè de primària. Catalunya. Curs 2006-2007

	PG1CAST			PG1CAT		
	X	$\sigma$	N	X	$\sigma$	N
Alumnat hispà d'origen estranger	55,58	15,29	215	48,30	16,59	208
Alumnat nacional de parla castellana	59,28	18,05	315	58,42	17,77	319

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

X: mitjana;  $\sigma$ : desviació típica; N: participants.

Font: Oller (2008)

És a dir, tant pel que fa al coneixement de castellà com de català, l'alumnat hispà d'origen estranger obté resultats més baixos que l'alumnat nacional de parla castellana. I si analitzem el coneixement lingüístic de l'alumnat hispà d'origen estranger segons el temps d'estada a Catalunya, observem que tarda molt temps a equiparar-lo amb el coneixement lingüístic de l'alumnat nacional castellanoparlant.

## TAULA XIV

Coneixement de català i castellà escrit. Alumnat hispà d'origen estranger i temps d'estada. Sisè de primària. Catalunya. Curs 2006-2007

		X	$\delta$	N
PG1CAST	Nascuts a Catalunya	56,7267	24,66750	9
	D' 1 a 3 anys a Catalunya	52,8184	14,42223	77
	De 3 a 6 anys a Catalunya	59,3726	14,31344	70
	De 6 a 9 anys a Catalunya	60,7029	14,32736	21
	Menys d'1 any a Catalunya	46,8082	14,99203	17
	Total	55,6914	15,43440	194
PG1CAT	Nascuts a Catalunya	50,0489	22,67842	9
	D' 1 a 3 anys a Catalunya	43,6117	12,63098	77
	De 3 a 6 anys a Catalunya	54,9757	15,37581	70
	De 6 a 9 anys a Catalunya	59,2667	12,58183	21
	Menys d'1 any a Catalunya	31,8024	13,81813	17
	Total	48,6705	16,21407	194

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

X: mitjana;  $\delta$ : desviació típica; N: participants.

Font: Oller (2008)

La taula mostra que l'alumnat hispà d'origen estranger tarda un mínim de tres anys a "atrapar" lingüísticament en castellà l'alumnat nacional castellanoparlant i un mínim de sis anys a "atrapar-lo" en català. Aquest resultat són coincidents amb els resultats d'Huguet i Navarro (2005) o les apreciacions del professorat en el treball d'Ibarraran i al. (2007) i mostren les dificultats de l'alumnat d'origen estranger amb la llengua de l'escola, fins i tot, quan la seva llengua coincideix amb la d'una part de l'alumnat nacional.

Una altra dada d'interès de l'estudi, coincident amb les dades de Maruny i Molina (2000), fa referència al rendiment lingüístic de l'alumnat d'origen estranger nascut a Catalunya el qual obté resultats més baixos que l'alumnat que porta un bon grapat d'anys i es va incorporar tardanament al sistema educatiu. És a dir, la idea generalitzada que l'alumnat d'origen estranger de segona generació no té "problemes" lingüístics i que pot ser "tractat" com els nadius es manifesta obertament falsa i posa de manifest la



necessitat de rebre suports lingüístics específics i diferents dels que rep tot l'alumnat al context escolar.

Les dades d'Oller (2008) diuen, a més a més, que l'alumnat d'origen estranger no "atrapa" en cap cas l'alumnat nacional catalanoparlant ni en coneixement de castellà, ni en coneixement de català i que l'alumnat amb una llengua semítica, amazic, indoiraniana, nigerocongolesa mandé, nigerocongolesa atlàntica, malaiopolinèsica o sinotibetana es queda, a nivell de llengua catalana i castellana, a una gran distància de l'alumnat nacional sigui castellanoparlant, catalanoparlant o bilingüe català-castellà.

Vila, Oller, Serra i Monreal (en premsa) i Vila, Oller i Fresquet (en premsa) han estudiat els efectes de l'educació infantil respecte al coneixement de català de l'alumnat d'origen estranger. La recerca es va realitzar l'últim curs del segon cicle d'educació infantil a cinquanta escoles de Catalunya amb diferents percentatges d'alumnat d'origen estranger escolaritzat. Els participants van ser 567 alumnes nacionals i 434 alumnes d'origen estranger amb diferents temps d'estada a Catalunya i llengua inicial. Les proves utilitzades avaluaven nombrosos aspectes referits al coneixement de català, si bé aquí només farem referència a tres variables: comprensió oral (C), lectura (L) i etapa en l'adquisició del codi escrit (ETF). La taula XV presenta els resultats per a l'alumnat nacional i estranger.

TAULA XV

Comprensió oral, lectura i escriptura. Alumnat nacional i estranger. Parvuls-5 anys.  
Catalunya. Curs 2006-2007

	C		L		ETF	
	X	$\delta$	X	$\delta$	X	$\delta$
Nacionals	27'47	3'46	42'96	11'28	4'47	1'02
Estrangers	24'98	4'35	36'73	13'91	4'02	1'25
Total	26'39	4'07	40'24	12'89	4'27	1'12

C: comprensió oral; L: lectura i ETF: etapa en l'adquisició del codi escrit.

X: mitjana i  $\delta$ : desviació típica.

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

La taula mostra que a les tres habilitats avaluades, fins i tot a la comprensió oral, hi ha diferències significatives ( $p=0'000$ ) a favor de l'alumnat nacional escolaritzat al parvulari.

La taula XVI mostra els resultats de les tres variables segons el temps d'estada de l'alumnat d'origen estranger.

TAULA XVI

Comprensió oral, lectura i escriptura. Alumnat d'origen estranger i temps d'estada.  
Parvuls-5 anys. Catalunya. Curs 2006-2007

		X	$\delta$
C	Nascuts a Catalunya	25,02	4,651
	D'1 a 3 anys a Catalunya	24,45	4,351
	De 3 a 6 anys a Catalunya	26,05	4,130
	Menys d'1 any a Catalunya	22,24	4,342
	Total	24,87	4,517
L	Nascuts a Catalunya	36,58	14,513
	D'1 a 3 anys a Catalunya	35,42	15,025
	De 3 a 6 anys a Catalunya	39,32	12,736
	Menys d'1any a Catalunya	26,85	16,097
	Total	36,17	14,668
ETF	Nascuts a Catalunya	4,09	1,252
	D'1 a 3 anys a Catalunya	3,80	1,342
	De 3 a 6 anys a Catalunya	4,36	1,106
	Menys d'1 any a Catalunya	3,09	1,379
	Total	3,99	1,295

C: comprensió oral; L: lectura i ETF: etapa en l'adquisició del codi escrit.  
X: mitjana i  $\delta$ : desviació típica.

La taula XVII repeteix els resultats ja comentats anteriorment. Primer, l'alumnat d'origen estranger nascut a Catalunya obté pitjors resultats que l'alumnat d'incorporació tardana que porta més de tres anys a Catalunya i, segon, en totes les categories l'alumnat d'origen estranger té un rendiment més baix que la mitjana que obté l'alumnat nacional de les mateixes escoles. O, en altres paraules, malgrat els efectes positius de

l'educació infantil, aquest alumnat accedeix a l'educació obligatòria amb un coneixement més baix de llengua de l'escola que els seus iguals nacionals.

Vila, Oller i Fresquet (en premsa) analitzen les mateixes dades posant un èmfasi especial a la comparació entre l'alumnat hispà d'origen estranger i l'alumnat nacional castellanoparlant. La taula XIII mostra els resultats.

TAULA XVII

Comprensió oral, lectura i escriptura de l'alumnat autòcton i al·lòfon

	C		L		ETF	
	X	$\partial$	X	$\partial$	X	$\partial$
Nacionals castellanoparlants	26'38	4'12	40'15	12'63	4'24	1'23
Estrangers hispans	24'97	3'89	36'36	13'50	3'87	1'15

C: comprensió oral; L: lectura i ETF: etapa en l'adquisició del codi escrit.

X: mitjana i  $\partial$ : desviació típica.

Font: Vila, Oller i Fresquet (en premsa)

La taula mostra que també hi ha diferències significatives ( $p=0'000$ ) a les tres variables entre els dos grups d'alumnat. No obstant, l'anàlisi dels resultats de l'alumnat hispà d'origen estranger segons el seu temps d'estada a Catalunya matisa aquests resultats.

## TAULA XVIII

Comprensió oral, lectura i escriptura. Alumnat hispà d'origen estranger i temps d'estada. Parvuls-5 anys. Catalunya. Curs 2006-2007

		X	$\hat{\sigma}$
C	Nascuts a Catalunya	25,21	3,720
	D'1 a 3 anys a Catalunya	25,17	3,617
	De 3 a 6 anys a Catalunya	26,13	3,757
	Menys d'1 any a Catalunya	22,22	4,285
	Total	24,97	3,887
L	Nascuts a Catalunya	36,47	12,936
	D'1 a 3 anys a Catalunya	38,22	13,128
	De 3 a 6 anys a Catalunya	36,69	12,100
	Menys d'1 any a Catalunya	29,04	15,947
	Total	36,36	13,504
ETF	Nascuts a Catalunya	3,77	1,172
	D'1 a 3 anys a Catalunya	3,95	1,099
	De 3 a 6 anys a Catalunya	4,06	1,243
	Menys d'1 any a Catalunya	3,48	1,123
	Total	3,87	1,150

C: comprensió oral; L: lectura i ETF: etapa en l'adquisició del codi escrit.  
X: mitjana i  $\hat{\sigma}$ : desviació típica.

La taula mostra, una vegada més, que excepte en lectura, l'alumnat, en aquest cas hispà, d'origen estranger que porta més de tres anys a Catalunya és el que obté millors resultats en detriment de l'alumnat d'origen estranger hispà nascut a Catalunya o que porta menys de tres anys a Catalunya. No obstant això, les diferències significatives en els tres grups es redueixen enormement. De fet, el temps d'estada no és significatiu en la descripció de les diferències dels resultats de l'alumnat hispà d'origen estranger en cap de les tres variables i les diferències significatives entre els resultats de l'alumnat nacional castellanoparlant i els diferents grups, segons el temps d'estada, de l'alumnat hispà d'origen castellanoparlant es redueixen enormement. De fet, únicament hi ha diferències significatives a la variable ETF entre l'alumnat nacional castellanoparlant i l'alumnat hispà d'origen estranger nascut a Catalunya ( $p=0'021$ ) i a la variable CO entre

l'alumnat nacional castellanoparlant i l'alumnat hispà d'origen estranger que porta d'un a tres anys a Catalunya ( $p=0'019$ ).

És a dir, si bé globalment les diferències són significatives, aquestes desapareixen completament entre l'alumnat nacional castellanoparlant i l'alumnat hispà d'origen estranger, escolaritzat des del primer curs (P-3) del segon cicle de l'educació infantil, que porta més de tres anys a Catalunya. A més a més, les diferències que es mantenen són limitades i, per exemple, la variable lectura (L) no mostra cap diferència significativa.

No obstant això, quan es compara l'alumnat hispà d'origen estranger amb l'alumnat nacional catalanoparlant, les diferències es tornen a reproduir.

Per últim, des de fa cinc anys, s'està realitzant una recerca etnogràfica a l'educació infantil i al primer cicle de primària en una escola del Gironès on pràcticament tot l'alumnat és d'origen estranger i, des de fa dos anys, es realitza una altra recerca al cicle inicial i superior d'una altra escola del Gironès amb una composició semblant d'alumnat (Siqués, 2006; Vila, Siqués i Roig, 2006; Fresquet, 2007; Siqués i Vila, 2007; Serra, Oller i Vila, en premsa; Vila, Siqués i Roig, en premsa) en les quals, entre altres coses, s'estudia el progrés de l'alumnat respecte al coneixement de la llengua de l'escola.

Les observacions realitzades al llarg dels anys mostren que aquest alumnat d'origen estranger utilitza de manera preferent la llengua de l'escola en les seves relacions socials. El català apareix com la "llengua franca" per regular les relacions entre l'alumnat i el professorat i entre el propi alumnat donat que, entre altres coses, el nombre de llengües pròpies és molt elevat. Això no obstant, després de dos anys d'escolarització a l'educació infantil, les seves realitzacions orals en la llengua de l'escola són molt limitades. Per exemple, Fresquet (2007) analitza el llenguatge oral de l'alumnat al segon curs del segon cicle d'educació infantil i mostra que és un llenguatge enormement limitat, amb una gran manca de vocabulari, unes frases molt curtes i plenes de termes d'íctics. Veiem la següent observació:

### OBSERVACIÓ I

(L'alumnat està jugant amb plastilina. L'observació correspon al mes de maig del segon curs del segon cicle de l'educació infantil)

M (es dirigeix a Mariama mentre assenyala la plastilina): Què és això?

Mariama: És un ... un ... és un ... és un ... és un ... (està manipulant la plastilina)

M: Un què?

Mariama: Un ...

M: Un?

Mariama: Un ...

Fodie s'aixeca del seu lloc i li fa una marca amb un color a la plastilina.

Mariama: Eh!

Fodie ho torna a intentar.

Mariama (dirigint-se a la mestra): Mira la Fodiyé!

M: En Fodiyé! Què fa en Fodiyé?

Mariama: Ha pintat en el ... ha pintat en aquest!

Fodie: A la plastilina

M: Has pintat a la plastilina! Això no es fa! Això no es fa!

Aquesta pauta es manté al primer cicle de primària després de quatre o cinc anys d'escolarització en català. Siqués (2006), Vila, Siqués i Roig (2006) i Siqués i Vila (2007) exemplifiquen els usos del català en el treball escolar i mostren que és enormement limitat.

### OBSERVACIÓ II

(La mestra i un alumne de parla àrab dialoguen sobre la vida quotidiana. El diàleg es produeix al mes de juny quan acaba el primer curs de primària)

M: Què fas després de sopar, normalment.

A: Vaig a dormir.

M: Vas a dormir. T'aixeques aviat al matí?. Sí?. I què fas ... què és el primer que fas quan t'aixeques?.

A: Me dutxuc.

M: Hm ... i després?.

A: Pantalons.

M: Et poses els pantalons.

A: Sabates, mitjons ... i beuc ...

M: Què beus?. Hm?.

A: Llet.

M: Beus una mica de llet i no menges res?.

A: ... (...)

M: Res de res, no?.

A: Agafuc l'esmorzar.

M: Agafes l'esmorzar i el portes aquí a l'escola.

A: A vegades.

Reproduït de Siqués (2006)

Les observacions realitzades al cicle inicial i al cicle superior mostren que el domini del català per part de l'alumnat estranger encara dista molt del domini que té l'alumnat nacional sigui castellanoparlant o catalanoparlant. La següent observació correspon a la finalització de quart de primària.

### OBSERVACIÓ III

(comença una classe de matemàtiques)

Bouchra: Pilar, com s'escriu sabates?

M (preguntant a la classe): Amb què acaba sabates?

Nens i Nenes: Amb -es

M: I perquè acaba així? Perquè està en... (...) plural

(tots i totes ho escriuen a la llibreta i la mestra ho apunta a la pissarra)

M: Algú li explica a l'Hicham el que hem fet?

Fatoumata: La senyoreta tenia que dir uns problemes

M: La senyoreta Pilar us llegeix uns problemes

M: Ningú més li vol explicar? Jordi? Perquè no li vols explicar? Què hem de fer ara amb l'Hicham?

Hillary: Que la senyoreta explica el numero. I després si poses el nom de...

M: Zakaria, què faré jo ara?

Zakaria (està despistat mirant el sostre i gronxant-se a la cadira): No ho sé

M: Marina, li expliques tu, ara?

Marina: La senyoreta Pilar ens explicarà un problema i hem de contar

Mestra: Doncs així, jo us llegeixo un problema, el pensem i després escrivim la solució. Quan tingueu el resultat i sapigueu quan fan, escriviu el número i després hi posarem la cosa que és. Si són sabates...sabates, si el que contem són ulleres....tantes ulleres.

En definitiva, també a Catalunya, l'adquisició de la llengua de l'escola és un procés llarg i costós per a l'alumnat d'origen estranger bé nascut a Catalunya, bé d'incorporació tardana. Per això, és molt important organitzar adequadament el suport lingüístic a aquest alumnat, a més a més de reconsiderar la pràctica educativa que, certament, no abordem en aquesta tesi.

#### **3.4. Llengua inicial de l'alumnat i adquisició de la llengua de l'escola**

Tots els informes internacionals manifesten que la llengua inicial de l'alumnat és un factor individual important per a l'adquisició de la llengua de l'escola. Per exemple, a l'informe del Govern del Quebec sobre l'escolarització de la infància i de l'adolescència d'origen estranger (MEQ, 2006), quan s'analitzen les taxes de retard escolar, s'afirma el següent:

“Parmi les élèves issus de l’immigration, ceux dont la langue maternelle appartient aux groupes des langues indo-européennes latines (dont le français), germaniques (dont l’anglais) ou isolées (dont le grec), ou bien aux langues sémitiques (dont l’arabe) ou tonales de l’Asie (dont le chinois ou le vietnamien) affichent des taux de retard sous ou dans la moyenne. Parmi les groupes présentant une proportion plus importante des élèves issus de l’immigration accusant un retard scolaire, on retrouve les langues pidgins et créoles, les langues africaines noires, les langues iraniennes et les langues agglutinants” (2006:26).

Fortin (2006) afegeix que un dels factors que incideixen en la permanència de l'alumnat estranger a les aules d'acollida tancades (veure capítol 4) és la seva llengua inicial:



“Une étude menée en 1995 démontrait que la durée de services est plus longue, en général, pour les jeunes de langue dravidienne (ex: tamoul), agglutinantes (ex: coréen, japonais) et indo-européennes de l'Inde (ex: ourdou, panjabi). La durée serait par ailleurs plus courte, en général, pour les jeunes des langues indo-européennes germaniques (ex: anglais, allemand), indo-européennes isolées (ex: grec, arménien) et indo-européennes latines (ex: espagnol, italien, catalan)” (2006:10).

Però, malauradament, no existeixen treballs precisos que mostrin la influència de la llengua inicial en l'adquisició de la llengua de l'escola. Els treballs existents procedeixen de la psicolingüística evolutiva (Lucy, 1996; Niemeier i Dirven, 2000; Slobin, 2003; Majid, Bowerman, Kita, Haun i Levinson, 2004) amb un èmfasi especial en la hipòtesi de Sapir-Whorf o la relativitat lingüística (Sapir, 1921; Whorf, 1957). Aquests treballs manifesten que quan una persona adquireix una llengua a la vegada adquireix també una manera de codificar la realitat i, per tant, quan ha d'adquirir una nova llengua ha de ser capaç d'incorporar nous significats que, quan la distància lingüística respecte a la llengua inicial és molt gran, requereixen un gran esforç. En aquest sentit, la llengua inicial no és necessàriament un ajut per a l'adquisició d'una nova llengua, sinó que pot ser un obstacle (Francis, 2002, 2004; Vila, Oller, Perera, Serra i Siqués, en premsa).

Als treball realitzats a Catalunya, citats anteriorment, s'observa que hi ha diferències en el coneixement del català i del castellà en funció de la llengua inicial de l'alumnat. El treball de Vila, Oller, Serra i Monreal (en premsa) sobre el coneixement de català de l'alumnat al finalitzar l'educació infantil mostra que l'alumnat que té el soninké com a llengua inicial té un coneixement més baix de català en comprensió oral i lectura que l'alumnat de parla castellana o àrab. I, a la vegada, Oller (2008) afirma que el coneixement escrit de català i de castellà de l'alumnat que té l'àrab, el berber, el xinès i el soninké com a llengües inicials és significativament més baix que l'alumnat d'origen estranger que parla castellà.

### 3. L'alumnat d'origen estranger i l'adquisició de la llengua de l'escola

És a dir, sembla que la llengua inicial és un factor important, junt amb el temps d'estada, per explicar els resultats de l'alumnat d'origen estranger sobre l'adquisició de la llengua de l'escola.



## **4. L'ACOLLIDA LINGÜÍSTICA DE L'ALUMNAT ESTRANGER**

Al capítol anterior, hem parlat de la necessitat que l'alumnat d'origen estranger rebi un suport lingüístic específic com a garantia del seu progrés acadèmic i personal en el context escolar. Una de les formes que històricament ha adoptat aquest suport lingüístic ha estat "l'aula d'acollida". Les "aules d'acollida" existeixen des de fa quasi quaranta anys, si bé a Catalunya tenen una història molt més recent. En aquest capítol volem mostrar la seva història, la seva consecució, i els debats que es fan al seu voltant. De fet, el model adoptat a Catalunya des del pla "Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social" (LIC) considera tots aquests aspectes i, per tant, abans de comentar les decisions adoptades a Catalunya és necessari mostrar la perspectiva d'aquesta manera de tractar la manca de coneixement lingüístic de la llengua de l'escola per part de l'alumnat estranger d'incorporació tardana.

### **4.1. Una perspectiva històrica: el cas del Quebec**

És difícil establir el lloc i la data exactes de les primeres "aules d'acollida". No obstant això, i amb el dubte de poder-nos equivocar, la bibliografia acostuma a situar el seu origen al Quebec canadenc als voltants de l'any 1969 (Messier, 1997; Garreta, 2000; Mc Andrew, 2001). Els historiadors expliquen que l'any 1969, a la ciutat de Montreal, en una escola de la Commission d'Écoles Catholiques d'aquesta ciutat es crea la primera aula d'acollida, la qual tenia com a objectiu l'ensenyament de la llengua francesa a l'alumnat estranger d'incorporació tardana que la desconeixia.

De totes maneres, cal dir que la immensa majoria de l'alumnat estranger que aquells anys arribava al Quebec es matriculava a l'escola anglesa i, per tant, durant la primera meitat de la dècada dels anys 1970, el desenvolupament de les aules d'acollida va ser molt petit. Garreta (2000) ho explica amb les paraules següents:

"La ley 63...ofrece a los padres la elección de la lengua de enseñanza, pero el contexto dominado por el inglés y la no previsión de medidas particulares a favor del francés comporta que el alumnado (extranjero) acuda mayoritariamente a las clases en lengua inglesa (85% en el curso 1971-72)" (2000:138).

Les coses van començar a canviar quan, en el marc de la *Révolution tranquille*, el govern del Quebec va adoptar la llei 22, la qual limitava l'accés de l'alumnat estranger que desconeixia l'anglès a l'escola anglesa. Però, va ser especialment la llei 101, la *Charte de la langue française* de 1977, la que va donar un impuls a les aules d'acollida. La llei 101 era la continuació de la llei 22 i establia l'obligació d'escolarització de l'alumnat estranger a l'escola francesa. De fet, la fórmula utilitzada era diferent i el que feia era limitar la matriculació a l'escola anglesa a l'alumnat amb pares o mares canadencs que havien assistit a l'escola anglesa al Canadà o a l'alumnat que tenia germans o germanes a l'escola anglesa canadenca.

El desplegament de la llei 101 va significar, a la vegada, la posta en marxa i la consolidació de les "aules d'acollida" al Quebec<sup>9</sup>. Es va fer en un marc sociolingüístic de feblesa del francès com ens mostra una de les frases amb més èxit del moment, "el francès s'aprèn i l'anglès s'atrapa". En aquest context, la demanda política i sindical va impulsar la creació de "serveis específics", dirigits a l'alumnat estranger i les seves famílies, que havien de garantir l'aprenentatge de la llengua francesa abans de la seva incorporació a l'aula ordinària. Així, les aules d'acollida es van constituir com a "aules tancades" amb els seus propis edificis, diferents en molts casos de les escoles i els instituts del territori en el qual vivia l'alumnat estranger, amb professorat especialitzat en l'ensenyament del francès com a segona llengua i amb unes ratios diferents de la resta del sistema educatiu (setze alumnes per professor o professora a diferència dels vint-i-cinc a l'educació primària i dels trenta a la secundària). D'aquesta manera es volia assegurar que, en un termini no més llarg d'un any escolar, l'alumnat estranger d'incorporació tardana aprengués la llengua escolar, la llengua francesa.

No obstant això, Mc Andrew (2001) afirma:

"en réponse à la mobilisation des commissions scolaires et des syndicats et face à l'évolution de la clientèle, désormais plus diversifiée et plus polarisée au plan socioéconomique, le séjour en classe d'accueil a eu tendance à s'allonger systématiquement depuis vingt ans" (2001:27).

---

<sup>9</sup> Paral·lelament a les aules d'acollida es van desenvolupar les "classes de francisation" dirigits a l'alumnat que, tenint dret a escolaritzar-se a l'escola anglesa, opta per l'escola francesa. Aquest alumnat forma part també d'una aula tancada i hi passa al voltant d'uns deu mesos.

L'autora manté que, ja des del començament, i malgrat ser un model sistemàtic i ben planificat, hi ha hagut una certa incomprensió sobre les seves funcions. Mc Andrew (2001) escriu que, des de 1984, el Ministeri d'Educació del Quebec tenia clar que l'aula d'acollida era exclusivament una forma d'iniciar l'alumnat estranger en el coneixement del francès, el qual havia de ser adquirit en el sentit ple de la paraula al llarg de l'escolarització ordinària. Això no obstant, aquesta no era la percepció del professorat de l'aula ordinària, ni tampoc de les seves organitzacions sindicals, els quals consideren, amb el pas del temps, que el seu treball és cada vegada més pesat i que l'alumnat estranger hauria d'estar més temps a l'aula d'acollida.

Ferland i Rocher (1987) publiquen un estudi sobre els resultats de la Llei 101 i, en referència a l'aula ordinària, tant a l'educació primària com a la secundària, constaten que el professorat considera que l'alumnat estranger s'incorpora amb un coneixement limitat de la llengua de l'escola, la qual cosa comporta un risc d'alentiment de l'aprenentatge del francès de l'alumnat nadiu i, en aquest sentit, reivindica que l'alumnat estranger passi molt més temps a les aules d'acollida tancades.

Messier (1997) compara els serveis d'acollida lingüística de l'alumnat estranger nouvingut a les ciutats de Toronto i Montreal i emfatitza aquest últim aspecte per la ciutat de Montreal.

“En effet, au Québec et particulièrement a Montréal, la tâche de franciser les nouveaux arrivants incombe entièrement aux enseignants en poste dans les classes d'accueil. Ce sont également eux qui ont la responsabilité d'initier les élèves à la culture de l'école et du pays. Le cloisonnement qu'engendre cette structure empêche la rencontre et l'utilisation de modèles linguistiques distincts et pertinents dans l'apprentissage d'une langue seconde. Aussi, les stratégies pédagogiques employées dans les classes d'accueil reflètent ce type de modèle de service et se concentrent principalement autour de l'enseignant et des élèves de la classe d'accueil (...) Par conséquent, l'enseignant de la classe d'accueil est considéré comme le seul représentant de la société d'accueil et c'est en quelque sorte un échange univoque entre lui et les élèves nouveaux arrivants qui se produit” (1997:134).

Messier (1997) creu que la integració i l'aprenentatge de la llengua de l'escola de l'alumnat estranger nouvingut amb una escolarització prèvia regular i que s'escolaritza a l'educació primària hauria de passar per l'aula ordinària amb un suport lingüístic específic. A la vegada, i d'acord amb el que es fa a la ciutat de Toronto, proposa que s'utilitzi el capital lingüístic de l'alumnat dels centres escolars mitjançant fórmules tals com el padrinatge, la tutoria grans-petits o les parelles lingüístiques per incorporar l'alumnat estranger nouvingut tant al centre escolar i a les seves activitats com a la llengua que s'utilitza.

Al començament dels anys 1990, ja hi havia més del 30% de l'alumnat de primària i més del 50% de l'alumnat de secundària que passava dos anys a l'aula d'acollida. Aquest fet fa que, a la mateixa societat del Quebec, sorgís una altra manera de pensar sobre les aules d'acollida. Així, Messier (1997) mostra que hi ha una part dels professionals de l'educació que estan preocupats per dos fenòmens, aparentment diferents, però relacionats. D'una banda, existeix una preocupació per la segregació de l'alumnat estranger d'incorporació tardana i, per tant, per les seves possibilitats d'integració i, de l'altra, per l'èxit de l'ensenyament del francès mitjançant una aula tancada. És a dir, si les llengües s'aprenen fent coses amb les persones que les utilitzen, ¿podem pensar que dos alumnes xinesos, una nena colombiana, quatre marroquins, tres equatorians, dues nenes malaies i sis paquistanesos faran moltes coses, entre ells i elles, en francès, llengua desconeguda per a tots ells? Aquestes persones afirmen que l'aprenentatge de la llengua de l'escola es converteix en un procés llarg i costós que, a més a més, no és valorat pel professorat de l'aula ordinària, el qual considera que l'alumnat estranger d'incorporació tardana s'hi incorpora mal preparat lingüísticament. No obstant això, la mateixa autora, després de defensar, com hem dit abans, la incorporació de l'alumnat estranger nouvingut a l'aula ordinària, afirma el següent:

“En effet, il nous est apparu probable qu'une certaine catégorie de la clientèle des nouveaux arrivants, soit celle dont la langue maternelle est voisine de la langue française et fait preuve d'expériences de scolarisation antérieure, pourrait être avantagée par une intégration directe avec soutien linguistique dans la classe régulière. Cependant, les opinions recueillies tout au long de cette recherche chez les différents intervenants du milieu scolaire nous font douter de la réceptivité des enseignants du secteur régulier à l'instauration de modèles de services les

impliquant directament dans l'accueil et l'enseignement de la langue seconde, en raison d'une absence de formation pédagogique adéquate et de la présence d'un syndicat fort, prônant les avantages de l'école cible pour cette clientèle allophone. De plus, le contexte sociolinguistique particulier de Montréal, mis en évidence dans le chapitre sur la transférabilité des modèles et des interventions, pourrait jouer en défaveur du modèle de l'intégration directe et empêcher son implantation dans les quartiers à forte concentration immigrante" (1997:138).

És a dir, tant el pes de la situació del francès vers l'anglès a Quebec com les teories implícites del professorat fan que l'autora desestimi la possibilitat de passar d'un model d'aula tancada a un model d'integració a l'aula ordinària amb suport lingüístic específic, malgrat que, pedagògicament, consideri que seria molt convenient al menys per a l'alumnat que parla una llengua romànica i ha tingut una escolarització prèvia regular.

McAndrew (2004) argumenta de la mateixa manera:

"Firstly, the 1998 *Policy* questioned the relevance of maintaining the exclusivity of the "classes d'accueil" as primary or principal places for the learning of French. Amongst other issues, the necessity of providing close classes for students at the pre-school and first year of elementary level, which do not encounter particular problems, was challenged. Moreover, we are still exploring, admittedly not always with success, various formulae which would allow a better response to the under-educated students' need who integrate the school system during their adolescence, in particular by an increased use of their languages of origin. These propositions of the Department correspond to international tendencies regarding the learning of host languages, as well as the evolution over the last thirty years, which renders less justifiable a rigid distinction between a "*classe d'accueil*", responsible for the integration of newcomers, and a mainstream class, largely homogeneous. They have however aroused great resistance from teachers' unions. The latter can probably be attributed on an equal basis to corporatist motives as well as to pedagogical preoccupations concerning the school integration of newcomers or their linguistic integration in the long term" (2004:13-14).

MEQ (2006) va publicar un opuscle sobre les característiques de l'alumnat estranger al Quebec, la seva escolarització i el seus resultats escolars. La taula I mostra les



diferències de retard escolar de l'alumnat estranger des del curs 1994-1995 fins al curs 2003-2004 a l'educació primària i secundària segons assisteixi o no a l'aula d'acollida.

#### TAULA XIX

Retard escolar i assistència o no a l'aula d'acollida. Alumnat estranger. Educació primària i secundària. Quebec. Cursos 1994-1995/2003-2004

	1994-1995		1997-1998		2000-2001		2003-2004	
	primària	secundària	primària	secundària	primària	secundària	primària	secundària
Sí	27'2	81'1	30'2	57'7	46'8	63'2	41'1	58'0
No	23'5	44'5	20'2	42'2	16'2	39'2	12'7	35'4

Font: MEQ (2006)

Fins al curs 2001, l'alumnat estranger de primària que anava a l'aula d'acollida augmentava el seu retard escolar respecte als seus companys i les seves companyes estrangeres que no hi anaven.

Aquesta realitat va fer que el MEQ, ja al 1997, afirmés que “la classe ordinaire doit être le principal lieu d'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec” i, a la vegada, va desenvolupar un programa de suport lingüístic a l'aula ordinària de dos anys per a l'alumnat estranger que s'incorporava després d'estar un temps a l'aula d'acollida.

Igualment, es van desenvolupar nous models diferents a l'aula tancada, especialment als pobles que no tenien un nombre suficient d'alumnes per formar part d'una aula d'acollida tancada.

Fortin (2006) assenyala que, actualment al Québec, hi ha tres variants d'acollida lingüística de l'alumnat estranger: 1) aula d'acollida tancada; 2) model d'integració parcial a l'aula ordinària i 3) model d'integració total amb suport lingüístic a l'aula ordinària.

### 1. L'aula d'acollida tancada

És el model que utilitzen les dues comissions escolars més importants de la ciutat de Montréal i que està estès en altres realitats escolars de la província de Quebec. Aquesta classe està formada per 15/20 alumnes i, moltes vegades, està ubicada a escoles on també s'imparteix l'ensenyament ordinari. No obstant això, l'alumnat estranger que hi assisteix no viu necessàriament al territori escolar i hi és traslladat mitjançant el transport escolar. L'alumnat està agrupat segons tres nivells de llengua: debutant, intermedi i avançat. Les entrades i les sortides es van modificant al llarg del curs escolar d'acord amb els progressos de l'alumnat o de l'arribada de nou alumnat estranger. Tot el professorat està especialitzat en l'ensenyament del francès com a segona llengua i existeix un currículum de llengua clarament delimitat. Això no obstant, si bé pràcticament el 80% del temps està dedicat a l'ensenyament del francès, també reben ensenyament de matemàtiques (al voltant d'un 10% del temps) i, puntualment, d'altres assignatures. L'alumnat passa a l'aula ordinària de l'escola corresponent del seu barri quan supera unes proves estandarditzades de coneixement de francès.

L'aula d'acollida tancada té algunes variants com, per exemple, les aules de post-acollida en les quals s'agrupa l'alumnat estranger que, després d'haver passat per l'aula d'acollida, presenta retards acadèmics o dificultats d'aprenentatge.

A més a més, una vegada aquest alumnat ha passat a l'aula ordinària pot rebre ajudes puntuals de suport lingüístic una o dues vegades a la setmana.

### 2. Model d'integració parcial

L'alumnat estranger d'incorporació tardana s'incorpora a una aula d'acollida en una escola en la qual predominen les aules ordinàries. En molt poques setmanes, s'incorpora a algunes classes de l'aula ordinària, especialment de ciències naturals i de ciències socials. A la vegada, poden existir activitats com, per exemple, l'educació física, a les quals hi assisteix conjuntament l'alumnat de l'aula d'acollida i el de l'aula ordinària.

Aquest model comporta, a la vegada, l'existència de suports lingüístics individuals mitjançant especialistes que no formen part de l'aula d'acollida com, per exemple, persones que ajuden a la realització dels deures escolars.

### 3. Model d'integració total

És un model que s'utilitza fora dels grans centres urbans i en localitats que no tenen més de cent alumnes estrangers d'incorporació tardana per any. En aquest cas, l'alumnat s'incorpora directament a l'aula ordinària i rep suport lingüístic a la mateixa aula i, en alguns casos, rep també classes específiques de llengua, que poden variar des d'una hora diària fins a dues hores setmanals.

A les seves conclusions, Fortin (2006) afirma:

“Le cheminement parcouru au cours des vingt dernières années est fort important pour le Québec. Le choix gouvernemental de laisser une pleine autonomie aux milieux scolaires quant au modèle d'intégration ou au type d'organisation scolaire pour l'intégration des élèves immigrants aura été une décision gagnante, favorisant la créativité et l'innovation. Parallèlement, il faut veiller à ce que ces services d'accueil et d'intégration demeurent souples et ne deviennent pas des structures institutionnelles rigides et perdant de vue les besoins réels des jeunes” (2006:12).

En definitiva, al Quebec, amb una situació similar i, a la vegada, molt diferent, de la situació de Catalunya coexisteixen aules d'acollida tancades amb aules d'acollida obertes. Però, en qualsevol cas, el pensament educatiu de l'administració i d'una part petita dels i de les professionals de l'educació consisteix en pensar que l'aula ordinària és el lloc principal per aprendre la llengua de l'escola i que l'aula d'acollida ha de tenir com a missió el recolzament del treball lingüístic que es fa a l'aula ordinària. De totes maneres, com ja hem dit, aquest no és el pensament d'una bona part del professorat, ni dels sindicats de professores i professors que consideren que, abans de la incorporació de l'alumnat estranger a l'aula ordinària, aquest ha d'aprendre la llengua de l'escola.

## 4.2. Més enllà del Quebec: altres experiències

La Direcció General d'Educació i Cultura de la Comissió Europea va publicar un estudi (Eurydice, 2005) sobre la integració escolar de l'alumnat immigrant a Europa. Una de les parts de l'estudi es refereix als models d'integració escolar utilitzats i en distingeix bàsicament dos: un model integrat i un model separat. El model integrat es correspon amb el model d'integració total que hem descrit pel Canadà i té dues variants relacionades amb el suport lingüístic. En una el suport es fa sempre a l'aula ordinària i en l'altra utilitza classes de llengua de l'escola al mateix centre escolar però en hores extraescolars. El model separat contempla les dues variants abans explicades al Quebec de model d'integració parcial i de classe tancada. A la majoria dels països coexisteix el model integrat i el model d'integració parcial, mentre que el model d'aula d'acollida tancada el trobem únicament a Alemanya, Bèlgica i Grècia.

És a dir, a poc a poc, a la majoria dels països occidentals les aules d'acollida tancades han anat desapareixent si bé encara existeixen en alguns països. En aquest sentit, té interès reflexionar sobre el debat al voltant de les aules d'acollida als Estats Units.

Històricament als Estats Units les discussions sobre l'escolarització de l'alumnat d'origen estranger, bé d'incorporació tardana, bé nascut allà, mai han tingut els referents que hem explicat en el cas del Quebec. En concret, les reflexions educatives sempre han tingut lloc sobre l'educació bilingüe i, per tant, sobre la forma d'utilitzar la llengua inicial o familiar de l'alumnat estranger per fer possible l'aprenentatge de la llengua de l'escola, normalment l'anglès. No obstant això, aquesta manera de pensar ha estat profundament desacreditada a partir del mandat de Reagan perquè no ajudava la infància d'origen estranger a aprendre la llengua anglesa (Rossell i Baker, 1996). El moviment *Only English* va triomfar a Califòrnia on, en un referèndum, més del 70% dels votants van decidir aprovar la proposició 227, *English Language Education for Immigrant Children*, la qual cosa ha significat la desaparició de l'educació bilingüe recolzada amb diners públics.

Aquesta nova situació significa que l'alumnat estranger d'incorporació tardana s'escolaritza directament en anglès i que per tant, s'ha reprès la polèmica d'altres països sobre les aules d'acollida. Les discussions s'han centrat en les aules tancades,

anomenades *Sheltered Instruction* o *Structured Immersion*, la incorporació a l'aula ordinària amb suport lingüístic durant unes hores setmanals a la mateixa escola (*ESL Pull Out*) i la incorporació a l'aula ordinària amb suport lingüístic a la mateixa aula.

No obstant això, i a diferència del Quebec, la discussió sobre els diferents models d'acollida reproduïx els arguments del passat relacionats amb els beneficis del bilingüisme individual per a l'aprenentatge de la segona llengua o amb el temps d'adquisició de la llengua de l'escola per part de l'alumnat d'origen estranger.

Per exemple, Hakuta i al. (2000) discuteixen el model d'aula tancada amb els arguments següents:

“The data would suggest that policies that assume rapid acquisition of English –the extreme case being Proposition 227 that explicitly calls for “sheltered English immersion during a temporary transition period not normally intended to exceed one year”- are wildly unrealistic. A much more sensible policy would be one that sets aside the entire spectrum of the elementary grades as the realistic range within which English acquisition is accomplished, and plans a balanced curriculum that pays attention not just to English, but to the full array of academia needs of students” (2000:13-14).

Hakuta i al. (2000) expressen la seva “sorpresa” sobre les aules tancades perquè, en definitiva, utilitzen les dades de recerca relacionades amb el temps que l'alumnat d'origen estranger tarda en adquirir la llengua de l'escola i, per tant, consideren que un any aprenent aquesta llengua deixa les coses com al principi. Per això, a la seva proposta consideren que la qüestió central és el desenvolupament d'un currículum que tingui en compte les recerques realitzades i introdueixi, a l'aula ordinària, altres aspectes com per exemple, la llengua familiar de l'alumnat.

La discussió present als Estats Units, encara sense resoldre, és semblant a la que també s'ha realitzat en altres països anglosaxons com, per exemple, el Regne Unit o el Canadà anglès. De fet, tant en un lloc com a l'altre, les discussions s'han resolt sense massa problemes i existeix un ampli consens sobre l'escolarització de l'alumnat estranger d'incorporació tardana a l'aula ordinària amb diverses mesures de suport lingüístic, bé

dintre de la mateixa aula, bé mitjançant classes específiques de llengua a la mateixa escola durant dues o tres hores setmanals (Messier, 1997; Mc Andrew, 2001).

Al Regne Unit la “qüestió lingüística” no ha estat mai a l'agenda educativa. Una de les raons és que, durant anys, una gran part de l'alumnat estranger que arribava coneixia la llengua anglesa i fins i tot havia estat escolaritzat en anglès. De fet, les discussions més importants s'han centrat al voltant de l'escola inclusiva i l'educació antiracista. McAndrew (2001) ho fa explícit d'aquesta manera:

“On peut toutefois retenir que, depuis le rapport *Education for All* de la Commission d'enquête sur l'éducation des enfants des minorités ethniques, le modèle de classe fermée, qui a longtemps coexisté avec d'autres formules accordant un rôle plus important à la classe régulière, est fortement discrédité. La *Commission for Racial Equality* a même statué que toute offre de services parallèles à caractère plus ou moins permanent, qui aurait pour effet, même indirect, d'isoler les élèves sur une base *raciale*, doit être considérée comme potentiellement discriminatoire (...) Même le modèle d'intégration à la classe régulière, où l'on retire l'élève a périodes fixes pour recevoir un soutien linguistique, est considéré avec méfiance” (2001:33-34).

És a dir, hi ha un ampli consens sobre la idea que qualsevol mesura d'atenció educativa específica per l'alumnat estranger que comporti la seva segregació ha de ser abolida i per tant, qualsevol idea sobre les aules tancades simplement ni s'escolta. Per això, l'alumnat estranger d'incorporació tardana que s'incorpora a l'escola sense coneixement de la seva llengua rep suport lingüístic al centre escolar normalment dintre de la mateixa aula mitjançant la fórmula *team-teaching* amb el professorat ordinari. Habitualment el professorat de suport és especialista en l'ensenyament de segones llengües i pot estar contractat mitjançant fons públics o per la pròpia escola a través de les aportacions de les famílies.

Al Canadà anglès la discussió ha estat centrada en els aspectes relacionats amb l'adquisició de la llengua de l'escola per part de l'alumnat d'origen estranger, tant si ha nascut al Canadà com si és nouvingut. Fins i tot hi ha una preocupació especial per l'alumnat estranger de parla anglesa que arriba amb una escolarització prèvia irregular.

“À l’opposé de la perception dominante au Québec, la question linguistique est un enjeu important dans le débat concernant l’intégration scolaire des élèves d’origine immigrante au Canada anglais (...) Cependant, comme en Grand-Bretagne, c’est la maîtrise de la langue scolaire par les allophones et même les anglophones sous-écolarisés, plutôt que la simple connaissance de l’anglais, qui est posée comme problématique” (Mc Andrew, 2001:35).

Les raons d’aquesta preocupació formen part de la cultura sobre l’educació bilingüe que els sistemes educatius anglesos del Canadà van començar a desenvolupar al voltant dels inicis dels anys 1970. Un bon exemple és el sistema educatiu anglès de la ciutat de Montreal (Quebec) on una mica més del 50% són programes d’immersió lingüística al francès. Aquesta cultura educativa té nombrosos representants (Lambert i Tucker, 1972; Swain, 1981, Cummins, 1979c; Canale, 1983; Genesee, 1984) i nombrosos centres de recerca com l’Ontario Institute of Studies of Education (OISE) situat a Toronto que, des del començament dels anys 1980, s’ha preocupat pel domini de la llengua de l’escola per part de l’alumnat que s’escolaritza en un programa de canvi de llengua de la llar a l’escola (veure capítol 3).

Al si d’aquesta cultura educativa sobre l’educació bilingüe, hi ha una idea que no es discuteix i que fa referència a la impossibilitat de l’alumnat escolaritzat en un programa de canvi de llengua de la llar a l’escola de desenvolupar, des del context escolar, nivells de coneixement lingüístic semblants als de l’alumnat que s’escolaritza en un programa que utilitza com a llengua vehicular la seva llengua (McLaughlin, 1985; Bel, Serra i Vila, 1992; Serra, 1997; Huguet, Vila i Llurdà, 1999; Vila, Siqués i Roig, 2006). Si això és així pel que fa a l’alumnat nacional que s’escolaritza en un programa de canvi de llengua de la llar a l’escola com, per exemple, l’alumnat castellanoparlant escolaritzat des del parvulari en programes d’immersió lingüística a Catalunya, que sempre, independentment del nivell educatiu i socioprofessional de les famílies, obté com a mínim una distància de deu punts menys en les proves baremades de coneixement de català respecte als catalanoparlants escolaritzats en català ¿què passa amb l’alumnat immigrant que s’escolaritza en un programa de canvi de llengua de la llar a l’escola a qualsevol curs del sistema educatiu obligatori?

La resposta al Canadà anglès és molt clara i es relaciona amb la recerca que hem explicat al capítol anterior. És a dir, si aquest alumnat tarda molts i molts anys en equiparar el coneixement de la llengua de l'escola al dels seus iguals nacionals que la tenen com a pròpia, tants anys que per una gran part d'alumnes no hi ha temps al llarg de l'educació obligatòria d'"atrapar" els seus iguals nacionals!, la resposta educativa no té res a veure amb quins serveis específics s'organitzen perquè aquest alumnat aprengui la llengua de l'escola, sinó sobre com s'organitzen els centres escolars i es modifica la pràctica educativa per garantir que, independentment del coneixement de la llengua de l'escola, tot l'alumnat progressi cognitivament, acadèmica i personal (Vila, 2006b; Vila, Siqués i Roig, 2006). A més a més, aquest interès pel progrés cognitiu, acadèmic i personal de l'alumnat d'origen estranger es relaciona amb la creença que el progrés en el domini de l'instrument lingüístic que utilitza l'escola té una relació directa amb el progrés escolar de l'alumnat, de manera que en la mesura que aprenen matemàtiques, socials o naturals, de retruc incrementa el seu domini instrumental de la llengua de l'escola.

Per això al Canadà anglès, igual que al Regne Unit, si bé per motius diferents, no hi ha serveis específics<sup>10</sup> destinats a aconseguir que l'alumnat nouvingut aprengui la llengua de l'escola abans d'incorporar-se a l'aula ordinària. Existeix una manera de fer per garantir que aquest alumnat des de l'aula ordinària progressi sense problemes independentment del seu coneixement de la llengua de l'escola. Quina és aquesta manera de fer?

1. La responsabilitat del progrés de l'alumnat, fins i tot el lingüístic, és de tot el centre escolar.
2. El progrés acadèmic i lingüístic de l'alumnat es relaciona amb el grau d'integració i adaptació escolar.
3. S'organitzen recursos materials i humans específics per donar suport al progrés acadèmic, cognitiu i personal de l'alumnat.

---

<sup>10</sup> Hi ha serveis específics, si bé no exclusivament lingüístics, per a l'alumnat que s'incorpora a la secundària i no ha tingut una escolarització prèvia regular com, per exemple, els refugiats polítics que han estat desplaçats durant anys del seu territori.



Aquests tres criteris tenen traduccions diferents en les escoles i instituts segons la llengua inicial de l'alumnat, el seu coneixement d'anglès com a segona llengua, les característiques del centre escolar com, per exemple, el percentatge d'alumnat estranger i les ètnies presents, etc. Però, de manera general, es poden trobar dues situacions diferents:

1. L'alumnat estranger nouvingut s'incorpora a l'aula ordinària i rep un suport lingüístic específic mitjançant especialistes en l'ensenyament de l'anglès com a segona llengua, que treballen segons la fórmula del *team-teaching*.
2. L'actuació és igual que l'anterior, però a la vegada l'alumnat estranger rep a la mateixa escola i per part del mateix professorat específic que treballa a l'aula ordinària, unes hores setmanals intensives d'ensenyança de la llengua de l'escola, que mai són més d'una hora diària.

Si bé no és l'objectiu d'aquesta tesi cal dir que, en aquesta situació, tant l'organització escolar com la pràctica educativa queden completament modificades en el sentit que el professorat treballa amb grups petits i fomenta especialment el treball cooperatiu.

Hi ha dos aspectes d'aquesta forma d'entendre la incorporació de l'alumnat estranger nouvingut a les tasques escolars que cal ressaltar. Primer, tal i com assenyala Mc Andrew (2001), "le mandat de l'enseignant *ESL* est défini de manière beaucoup plus large. En effet, cet enseignant joue le rôle d'un conseiller pédagogique auprès d'enseignants réguliers, afin de les aider à adapter leur pédagogie aux besoins de non-locuteurs de l'anglais, et auprès de la direction, lors de la prise de décision relative au classement de l'élève ou à son passage en classe régulière" (2001:36). I, segon, es desenvolupa un gran nombre d'estratègies educatives dirigides a l'adaptació escolar de l'alumnat estranger nouvingut com, per exemple, l'ús de la seva llengua familiar, la creació de parelles lingüístiques o l'establiment d'alumnes padrins o ambaixadors que fan de tutors d'acollida d'aquest alumnat en el moment d'incorporar-se al centre escolar.

Messier (1997) quan descriu el model d'acollida lingüística a la ciutat de Toronto i en referència al paper del professorat de suport lingüístic afirma el següent:

“De plus, il fait office de conseiller pédagogique relativement aux stratégies et activités éducatives à développer et à utiliser avec la clientèle allophone dans les classes régulières. Cette dernière intervention auprès des enseignants du régulier lui permet d’avoir une influence positive et directe sur les attitudes qu’il faut développer envers la culture et la langue de l’élève nouvellement arrivé, rejoignant en cela la position de Cummins (1986) quant à la réévaluation du rôle de l’enseignant, facteur d’augmentation des chances de réussite scolaire de l’élève allophone. En effet, selon lui, à travers un curriculum adapté et des stratégies éducatives tenant compte de la culture de l’élève nouvellement arrivé dans la classe, l’enseignant régulier réaffirme son intention d’améliorer sa relation avec les élèves, ce qui stimule des apprentissages langagiers de qualité” (1997:64).

Seguint Messier (1997) podem exemplificar amb les seves paraules la forma en què es promou el desenvolupament cognitiu, acadèmic i personal de l'alumnat estranger nouvingut, a més a més de fer possible la seva apropiació de la llengua de l'escola:

“La présence des élèves ESL dans le secteur régulier aux cotés des locuteurs natifs encourage la création d’une multitude de stratégies pédagogiques nécessitant la collaboration des adultes et des autres élèves. Ainsi, dans deux commissions scolaires, on fait un usage judicieux du jumelage sous forme de tutorat et de coopération dont on recrute les agents dans le milieu scolaire élargi (intermédiaire, secondaire, université) ou encore dans les communautés culturelles concernées afin de soutenir l’élève ESL dans ses apprentissages langagiers. Ces personnes ressources deviennent également des intervenants privilégiés quand il s’agit de traduire les concepts de base dans la langue maternelle de l’élève. Ainsi, on endosse les théories de Cummins (1979, 1981c) et la pensée de Finocchiaro (1972) qui accordent une place de choix à l’utilisation de la langue maternelle de l’élève ESL comme élément facilitant l’acquisition d’une langue. Ce soutien pédagogique, en plus de renforcer les acquis langagiers dans la langue maternelle, permet le maintien du développement cognitif correspondant à l’âge mental d’apprentissage de l’élève ESL” (1997:63).

Finalment hem de dir que la durada del suport lingüístic que rep l'alumnat estranger nouvingut mai és inferior a quatre anys i, en molts casos, passa dels sis anys. A més a més, aquest allargament en el temps d'aquest suport a l'aula ordinària fa que se'n

beneficiï tot l'alumnat, especialment l'alumnat d'origen estranger nascut al Canadà que, com hem vist al capítol anterior amb dades empíriques, necessita també un suport lingüístic específic per garantir el seu desenvolupament cognitiu, acadèmic i personal.

### 4.3. Una reflexió sobre el debat

Al llarg d'aquest capítol hem mostrat dues idees, no sempre relacionades, que formen part dels arguments de les persones que defensen la imperiosa necessitat que l'alumnat estranger nouvingut tingui, d'una o altra manera, una escolarització específica relacionada amb l'adquisició de la llengua de l'escola. És a dir, dels arguments de les persones que, a diferència del Regne Unit o del Canadà anglès, no pensen en la reorganització escolar que suposa l'arribada d'aquest alumnat, sinó en com fer possible que aprenguin la llengua de l'escola perquè puguin seguir sense problemes el curs escolar sense introduir canvis o fent canvis mínims.

La primera idea es refereix a les creences o teories implícites del professorat. De fet, són creences que es relacionen amb el "sentit comú" i, per tant, és molt difícil que siguin eradicades. Per aconseguir-lo cal mostrar que "sentit comú" i "coneixement" estan renyits i que, per tant, la pràctica i la política educativa no es poden recolzar en els "conceptes espontanis" sinó en els "científics" (Vigotski, 1977). Aquesta creença formula un pensament conscient segons el qual un alumne no pot aprendre ni progressar escolarment si no domina, d'una o altra manera, la llengua de l'escola. Ho hem vist en el cas del Canadà francès on el professorat i els seus representants són reacs a limitar les aules d'acollida tancades i que, ben al contrari, hi reivindiquen una major estança de l'alumnat estranger nouvingut per aprendre la llengua de l'escola.

A casa nostra i a altres països del nostre entorn, aquest pensament té molta importància i força l'administració, a vegades a contra cor<sup>11</sup>, a realitzar polítiques educatives dirigides a l'alumnat estranger, centrades quasi exclusivament en l'aprenentatge de la llengua de l'escola. Un bon exemple és la creació dels *Tallers d'Adaptació Escolar* (TAE) promoguts a Catalunya per a l'alumnat estranger nouvingut d'educació secundària al començament de l'onada migratòria, o les *Aulas de Enlace* de la "Comunidad de

---

<sup>11</sup> Com és el cas de l'administració del Quebec.

Madrid” per a l'alumnat no castellanoparlant de primària i de secundària estranger nouvingut, les quals sorgeixen al calor de la LODE i que encara es mantenen. De fet, després de la creació de les aules d'acollida a Catalunya que, com veurem posteriorment, tenen una filosofia educativa oposada a la dels TAEs, hi ha una part del professorat de secundària de Catalunya, gens insignificant, que manté la reivindicació dels TAEs en front de les aules d'acollida.

A una investigació realitzada pel Colectivo IOÉ (1996) sobre l'escolarització dels fills d'immigrants marroquins apareixen aquestes idees. Per exemple, una mestra de Madrid diu el següent:

“Cuando entran están como perdidos, no se enteran de nada, entonces esto se vuelve una desventaja porque los profesores los tienen como si fueran *maceteros*, porque tampoco vuelven a estar con ellos. Entonces, sí, hay unas horas que hay un refuerzo pero el resto de las horas no. Entonces lo que tendrían que hacer es *un aula para ellos*, hasta que aprendan el habla” (1996:85).

Septién (2006) realitza un treball, subvencionat pel Ararteko<sup>12</sup>, sobre la realitat educativa dels centres de la Comunitat Autònoma Basca que escolaritzen un percentatge important d'alumnat estranger i, quan parla de l'alumnat estranger d'incorporació tardana, afirma el següent:

“Desde el punto de vista de este alumnado de origen extranjero, la incorporación en la escuela también supone un motivo de inquietud, que se añade al de llegar a un nuevo país. Sí, además, se da el caso de que no se conoce la lengua y viene de una cultura distinta, nos encontramos con que no se dan, *desde ningún punto de vista*<sup>13</sup> las mejores condiciones para su integración escolar” (2006:72).

Per últim, podem trobar idees semblants en els manuals que parlen de la diversitat i que estan dirigits a la formació del professorat com, per exemple, Cabrerizo i Rubio (2007) els quals avalen la utilització d'aules temporals d'aprenentatge de l'idioma i les qualifiquen com un recurs perquè l'alumnat estranger d'incorporació tardana tingui “la oportunidad de adquirir de forma rápida conocimiento sobre el mismo” (2007:258) i, després

---

<sup>12</sup> Síndic de Greuges

<sup>13</sup> La cursiva és nostra.

d'afirmar que aquest alumnat no ha de passar més de sis mesos en aquestes aules diuen que, “una vez conocido suficientemente el idioma” (2007:259), s'ha d'inserir a l'aula ordinària.

Aquestes creences tenen un gran predicament i en cap cas es tenen en compte o es discuteixen, bé per desconeixement, bé per manca de formació, bé per interessos espuris, les teories que afirmen que és possible inserir aquests alumnes a l'aula ordinària sense conèixer la llengua de l'escola i desenvolupar habilitats acadèmiques, cognitives i personals, a la vegada que lingüístiques.

Però, a aquestes idees s'afegeixen d'altres que, en el cas de Catalunya, tenen una importància especial. Mambye i Lucchini (2005) discuteixen les polítiques escolars dirigides a la integració lingüística de l'alumnat d'origen estranger a Bèlgica. La situació belga és especialment dramàtica per aquest alumnat. Per exemple, als estudis PISA realitzats sobre comprensió lectora, la mitjana que obté l'alumnat nacional que assisteix a l'escola francòfona és de 495 punts, mentre que l'alumnat d'origen estranger que ha nascut a Bèlgica i que assisteix a les mateixes escoles (13%) obté 406 punts i l'alumnat estranger d'incorporació tardana (5%) obté 414 punts. I a les escoles neerlandeses els resultats no són molt diferents. La mitjana per a l'alumnat nacional és de 541 punts i per a l'alumnat d'origen estranger nascut a Flandes (4%) és de 418 punts i per a l'alumnat estranger d'incorporació tardana (3%) és de 470 punts. La diferència de 126 punts a Flandes entre l'alumnat d'origen estranger nascut a Bèlgica i l'alumnat nacional és especialment escandalosa.

Mambye i Lucchini (2005) afirmen el següent:

“Les politiques d'intégration linguistique qui sont menées en Flandre sont profondément marquées par le rôle central que joue la langue dans la définition de l'identité collective flamande. L'idéologie dominante en Flandre place en effet le partage d'une même langue au coeur de l'appartenance à une communauté et fait de la connaissance du néerlandais une des conditions d'une intégration citoyenneté effective. Ceci s'explique notamment par l'histoire de la communauté flamande qui a dû lutter pour la reconnaissance de sa langue et de ses droits au sien d'un État belge dirigé à l'origine par une élite flamande et wallonne mais exclusivement francophone” (2005:4).

Aquesta posició és la raó per la qual, argumenten els autors, la comunitat flamenca ha optat pel desenvolupament d'aules d'acollida tancades dirigides a l'aprenentatge de la llengua neerlandesa abans d'incorporar-se a l'aula ordinària. És a dir, la concepció identitària, segons la qual la identitat unívoca i unidireccional passa obligatòriament per la llengua, obliga a que la integració, diguem assimilació, passi també obligatòriament pel seu aprenentatge. Per tant, el que prima en el debat és l'estatus identitari de la nació, la qual cosa té molt poc a veure amb el desenvolupament lingüístic, acadèmic, cognitiu i personal d'aquest alumnat.

De fet al Quebec aquest raonament està permanentment present. Per exemple, quan Messier (1997) mostra els límits per aplicar la perspectiva d'acollida lingüística del Canadà anglès al Canadà francès afirma el següent:

“Premièrement, nous devons prendre en considération la dimension sociolinguistique particulière inhérente aux systèmes scolaires visités. En effet, il est capital de se préoccuper de la dualité linguistique à laquelle se trouvent confrontés les immigrants qui arrivent à Montréal. La voisinage, dans la métropole, les deux langues officielles canadiennes (français et anglais), fait en sorte que la décision d'apprendre le français de manière prioritaire n'apparaît pas toujours évidente, d'autant qu'il est probable qu'un nouvel arrivant, à moins de s'installer dans un quartier à forte concentration francophone, pourra toujours se débrouiller dans ses activités quotidiennes en utilisant l'anglais et/ou sa langue maternelle. Bien que le gouvernement québécois oblige les élèves nouveaux arrivants à s'inscrire dans des écoles françaises dès leur arrivée et ce, en raison de la loi 101, il n'en demeure pas moins que cette situation de bilinguisme (français, anglais) au quotidien qui est celle de Montréal, offre une image ambiguë aux nouveaux immigrants. La prépondérance de l'utilisation d'une langue par rapport à l'autre, selon le quartier où ceux-ci s'installent, rend quelquefois difficile l'exercice de scolariser et d'intégrer en français cette clientèle. Cet état de fait place souvent l'élève nouvellement arrivé et fréquentant l'école montréalaise, devant une difficulté d'apprentissage linguistique particulière” (1997:131).

I afegeix que l'anglès és una llengua de comunicació internacional que està present als sistemes educatius de molts països arreu del món, mentre que el francès no té aquest estatus i que, per tant, requereix un lloc específic pel seu aprenentatge.

Aquestes dues concepcions: cal conèixer la llengua de l'escola abans d'incorporar-se a les seves activitats i cal que l'alumnat d'origen estranger aprengui la llengua, quan aquesta és una llengua minoritària, per poder preservar la seva existència i, de retruc, la identitat comunitària, moltes vegades van de la mà i es tradueixen en un ensenyament de la llengua que és molt dubtós que obtingui resultats. En general, l'èmfasi en l'aprenentatge de la llengua de l'escola es fa des de posicions maximalistes que emfatitzen sobretot els seus aspectes formals.

“Comme nous l'avons mentionné dans notre cadre théorique, l'enseignement d'une langue seconde exige des structures solides basées sur la morphologie, la syntaxe, la prononciation et dont il est impératif de s'assurer qu'elles soient liées au modèle choisi” (Messier, 1997:132).

Un bon exemple a l'Estat Espanyol és la utilització a una gran part de les aules tancades de la “cartilla Palau” per alfabetitzar en espanyol l'alumnat estranger d'incorporació tardana. O les recomanacions metodològiques de la “Comunidad de Madrid” sobre l'ensenyament de l'espanyol a les *Aulas de Enlace*.

“El español hablado en el ámbito escolar difiere del español coloquial en que es más formal y expositivo, caracterizado por su especificidad en las temáticas, en el ámbito, el uso y sus usuarios; requiere del desarrollo paralelo de diversas estrategias de aprendizaje imprescindibles para el enriquecimiento continuado del conocimiento. La necesidad del dominio del español como segunda lengua en un ámbito escolar establece una meta con identidad propia” (Boyano, Estefanía, García Sánchez i Homedes, 2004:48).

La reflexió és excel·lent, el problema està en com es fa això des d'una aula que està especialitzada en l'ensenyament de la llengua malgrat que una part del temps l'alumnat assisteixi a l'aula ordinària. En altres paraules, si la llengua s'aprèn fent coses amb ella, ¿com és possible aprendre la llengua fent únicament coses de llengua amb professorat especialitzat? Per incorporar els usos escolars de la llengua cal fer coses on apareguin

aquests usos i, per tant, el que cal és participar en activitats d'ensenyament i aprenentatge on s'utilitzi aquesta llengua, la qual cosa passa per l'aula ordinària i, a la vegada, utilitzar les classes de llengua de l'aula ordinària per recolzar la implicació de l'alumnat en aquestes activitats.

En fi, sigui des d'una o posició o des d'una altra o des de les dues juntes, les idees que basen la integració escolar de l'alumnat d'origen estranger en l'aprenentatge de la llengua de l'escola acostumen a desenvolupar formes d'aprenentatge que es diuen comunicatives, però que, en definitiva, el que fan és posar al davant l'aprenentatge formal de la llengua vers un aprenentatge funcional per poder fer les coses que demana el context escolar i social.

Mambye i Lucchini (2005) acaben la seva reflexió sobre els models d'integració lingüística a Bèlgica amb quatre recomanacions que s'haurien d'evitar. La primera és formulada de la manera següent:

“Le premier de ces écueils consiste à proposer un modèle d'intégration qui, en inscrivant la langue au coeur de l'identité collective, promet une modèle assimilationniste dans lequel les personnes d'origine étrangère risquent de ne pas se reconnaître. Dans des sociétés de plus en plus hétérogènes, il est indispensable, faut-il le rappeler, de fonder la citoyenneté sur une communauté de droits, de devoirs et de ressources (économiques, culturelles, linguistiques, etc.) et non sur le partage d'une identité définie de façon essentialiste” (2005:9).

I per evitar aquest perill no val dir que les comunitats angleses no es plantegen aquesta qüestió perquè tenen garantida la seva supervivència donat l'estatus internacional de la seva llengua. Probablement, té molt més interès aprendre de la seva realitat, de les seves consecucions i adequar la seva filosofia a la realitat sociolingüística concreta que rep l'alumnat estranger d'incorporació tardana.

Val l'exemple de Catalunya. És evident que la preocupació pel manteniment de la llengua catalana té moltes raons de ser. Probablement, la més important es refereix al fet que una part important de la població catalana fa del català un dels trets definitoris de la seva existència. Des d'una posició liberal (Kymlicka, 1996) aquesta realitat determina,



d'una part, drets lingüístics individuals i, de l'altra, drets col·lectius. I aquests últims no són aliens a l'ús de la llengua catalana en el territori dels seus parlants. Per això, la defensa i el manteniment de la llengua catalana, així com una política lingüística de discriminació positiva, passa per la promoció de l'ús social del català, la qual cosa comporta el seu aprenentatge per a tota la població que viu a Catalunya.

I aquí està el “quid” de la qüestió. No podem separar aprenentatge i ús de la llengua catalana. No podem fer un mur en el que l'assoliment i l'adquisició del català no comportin, a la vegada, la seva assumpció com una de les llengües pròpies de qui ha après el català. Evidentment, aquest fet està directament en relació a diferents situacions de les quals en volem ressaltar dues. Primera, és molt difícil fer del català una llengua pròpia si el lloc d'arribada, per exemple, és el barri de Sant Roc de Badalona on el català únicament té presència al context escolar. Segona, les persones, i especialment la infància i l'adolescència que s'instal·len en aquest territori construeixen una percepció subjectiva de Catalunya, lloc que han triat per viure, en la qual difícilment el català ocupa simplement un petit lloc. Per això, els infants d'origen estranger que viuen en contextos semblants manifesten actituds obertament negatives vers el català. Per exemple, Pizzinato (2007) en un treball on estudia les narratives de l'alumnat estranger i de l'alumnat autòcton d'un barri marginal de Catalunya quan treballen junts per realitzar un producte audiovisual mostra que, independentment que tota l'escolaritat és en català, els nens i les nenes utilitzen quasi exclusivament el castellà en les seves relacions. L'observació següent, extreta del seu treball n'és un exemple.

#### OBSERVACIÓ IV

¿Y por qué no lo habéis hecho en catalán?

A1: No lo sé...creo que alguien nos lo dijo...

A2: Sí....que se intentara hablar en catalán.

¿Y quién dijo esto?

A2: No lo sé...la seña, creo....

A3: No

A1: No mucho.

¿Y por qué?

A2: Porque es más difícil.

A3: Sí es mu difícil...

Sí...pero si vosotros sois de aquí....digo, sois catalanes, ¿por qué os resulta difícil?

A1: Es que no hablamos catalán...en el cole, porque la seña pide mucho...pero en casa no....

¿Tu familia habla catalán?

A1: No...entienden, pero no hablan.

A2: Sí, entienden, pero no hablan....aquí casi todo el mundo habla más castellano.

Font: Pizzinato (2007:197)

Ibarraran i al. (2007), a l'estudi citat anteriorment, constaten les mateixes actituds vers l'euskera de l'alumnat d'origen estranger o autòcton castellanoparlant que viu en contextos on mai s'utilitza l'euskera i transcriuen afirmacions com “nada, es feo, horrible y asqueroso”, “no me gusta nada y nunca quiero oírlo ni estudiarlo y yo creo que lo tienen que quitar de las escuelas”, “no me gusta nada porque creo que no vale para nada y es una mierda” o “para mí el euskera es asqueroso. No me gustaría aprender esta lengua. No es importante. Porque es una lengua sin sentido. Sólo sirve en el país vasco. En otros sitios no. Y yo no pienso vivir siempre aquí” (2007:129-130).

Per tant, donat que una bona part de l'alumnat d'origen estranger viu en territoris semblants, cal fer que, en els llocs on el català està present, aquest alumnat es senti reconegut, acceptat i acompanyat. En altres paraules, posar l'accent en l'adquisició del català pot provocar el rebuig tant de la llengua com de la institució per part d'un alumnat que viu en contextos on el català no té cap tipus de presència. En aquest sentit, l'experiència del Canadà anglès és exemplar. Certament tenen l'avantatge de que la llengua que utilitzen és l'anglès, però pensem que, en relació amb el que estem exposant, és un avantatge molt petit. Les actituds de l'alumnat d'origen estranger vers l'anglès poden ser molt positives al començament de l'escolaritat però, si el context escolar no té sentit per aquest alumnat, difícilment poden desenvolupar coneixement d'anglès. Entre d'altres coses, perquè l'alumnat no “sap” que el seu domini de l'anglès li servirà per aprendre matemàtiques, socials, naturals o per participar activament en la

vida escolar. Per això, l'esforç del professorat al Canadà anglès i, en definitiva, de la comunitat escolar no es centra en l'aprenentatge de la llengua sinó en l'adaptació escolar. L'esforç educatiu busca fer possible que l'alumnat d'origen estranger senti el centre escolar com un lloc propi on és valorat, on pot utilitzar totes les habilitats acadèmiques, cognitives, lingüístiques i personals que posseeix i on troba els recolzaments tant per part del professorat com de la resta de l'alumnat per progressar dia a dia. Hi ha alguna manera millor d'aprendre una nova llengua?

Aprenentatge i ús són dues cares de la mateixa moneda. L'escola és responsable d'ensenyar la nova llengua, però de la manera com ho fa determinarà, en part, els seus usos possibles. Si el centre de l'atenció educativa és l'alumne i no l'aprenentatge de la llengua aconseguim dues coses: d'una banda, la implicació activa de l'alumnat d'origen estranger a les activitats escolars i, de l'altra, l'aprenentatge de la llengua de l'escola com un procés natural emmarcat dins aquestes activitats.

## 5. L'ACOLLIDA LINGÜÍSTICA A CATALUNYA: EL PLA LLENGUA, INTERCULTURALITAT I COHESIÓ SOCIAL (LIC)

L'acollida de l'alumnat d'origen estranger a Catalunya ve de lluny. Ja, a finals dels anys 1990, el Departament d'Educació va proposar diferents mesures per atendre l'alumnat estranger de nova incorporació al sistema educatiu. Aquestes mesures estaven restringides a l'alumnat que arribava a l'educació secundària obligatòria (ESO) i es considerava que l'alumnat estranger de primària d'incorporació tardana no requeria cap atenció específica. En concret, es van crear els *Tallers d'Adaptació Escolar* (TAE), concebuts com a aules tancades, que tenien com a objectiu que l'alumnat nouvingut aprengués la llengua de l'escola, el català. En aquest capítol mostrem com es va passar d'aquest model a un altre, conegut com el Pla LIC, del qual formen part les aules d'acollida que són objecte d'estudi en aquesta tesi doctoral.

### 5.1. Breus notes sobre la història de l'acolliment lingüístic a Catalunya

El mes de gener de l'any 1999, a les comarques del Barcelonès i del Maresme, es van crear tretze aules anomenades *Tallers d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics* (TAE) les quals estaven destinades a escolaritzar l'alumnat estranger d'incorporació tardana a l'Educació Secundària Obligatòria (ESO) que tenia una llengua inicial que no formava part de la família romànica (SEDEC, 1998). Els TAE es van definir com “unitats escolars en les quals s'incorporen transitòriament alumnes que arriben al sistema educatiu de Catalunya durant l'etapa d'educació secundària obligatòria, originaris de cultures i llengües molt diferents de la nostra” (SEDEC, 2003).

La Taula XX mostra el seu creixement al llarg dels cursos escolars.

#### TAULA XX

TAEs creats a Catalunya. Cursos 1998-1999 a 2001-2002

	1998-1999	1999-2000	2000-2002	2001-2002
<b>TAEs</b>	13	23	30	39

Font: Dòria i Sabater (2001)

Inicialment, els TAE es van concebre com aules tancades que tenien com objectiu fonamental l'aprenentatge de la llengua de l'escola. Així, recollien tot l'alumnat estranger d'incorporació tardana d'un territori i aquest anava a un TAE que estava situat a un institut de la zona. Posteriorment, com veurem més endavant, es van modificar en part i l'alumnat anava durant el matí al TAE i a la tarda ho feia a l'aula ordinària que li corresponia.

El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya no va proposar un pla global sobre la integració de l'alumnat estranger fins l'any 2003, *Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera 2003-2006*, on es formulen els seus trets bàsics (Departament d'Ensenyament, 2003). A la presentació, signada per Carme Laura<sup>14</sup>, després de plantejar que l'acolliment de l'alumnat estranger és un dels reptes més importants que cal afrontar a Catalunya, es diu el següent:

“En aquest marc, l'aprenentatge de la llengua pròpia de Catalunya és la primera eina que cal proporcionar a l'alumnat estranger. El seu coneixement li facilitarà les relacions personals i li permetrà seguir els aprenentatges escolars, que l'han d'ajudar a incorporar progressivament els trets identificadors que la història i la cultura donen a Catalunya” (2003:5)

A la introducció del pla s'afirma que les mesures adoptades responen a l'anàlisi dels diferents sistemes d'acollida que existien, en aquell moment, als països de la Unió Europea, idea repetida en altres documents anteriors, i quan es formulen els objectius del pla d'integració de l'alumnat estranger es fan en l'ordre següent:

1. El domini oral i escrit de la llengua catalana i el de l'aranesa, si s'escau.
2. L'accés al mateix currículum que segueix la resta de l'alumnat, que inclou el domini de la llengua castellana.
3. L'assoliment progressiu de l'autonomia personal dins de l'àmbit escolar i social.

(Departament d'Ensenyament, 2003:9)

---

<sup>14</sup> Carme Laura era la Consellera d'Educació a l'últim govern autonòmic presidit per Jordi Pujol.

I en referència a l'apartat de seguiment i avaluació, es formulen els criteris que el professorat ha de tenir en compte per poder considerar que l'alumnat està integrat i es diu el següent:

1. Tingui un coneixement de la llengua catalana (i aranesa si s'escau) suficient per seguir el currículum.
2. Segueixi el currículum com l'altre alumnat.
3. Participi en totes les activitats del centre com la resta de l'alumnat.

(Departament d'Ensenyament, 2003:19)

Per últim, val la pena mostrar l'argumentació del Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) sobre els criteris d'avaluació que el professorat dels TAE ha de considerar.

“Com que la llengua és la matèria base de l'aprenentatge d'aquests alumnes, hem fet quatre apartats corresponents a cada una de les habilitats treballades. Si voleu, hi podeu afegir una valoració global. Per avaluar les altres matèries podeu triar dos ítems per a cadascuna” (SEDEC, 2001:1).

L'anàlisi dels documents que justifiquen la creació dels TAE (SEDEC, 1998, 2001; Departament d'Ensenyament, 2003) tenen la mateixa argumentació. De fet, hi ha dues idees permanentment presents. Primer, la integració de l'alumnat estranger passa per l'aprenentatge de la llengua catalana i, segon, la seva funció és poder incorporar-se plenament al sistema educatiu i accedir a la identitat catalana.

Aquestes dues qüestions, unides a la mateixa proposta, creen problemes importants tal i com hem esmentat al capítol anterior. Així, d'una banda, és molt discutible, com assenyalen adequadament Mambye i Lucchini (2005), que l'alumnat estranger es senti atret per un plantejament identitari que fa de l'aprenentatge del català la seva columna vertebral i, de l'altra, està fora de qualsevol dubte que la segregació escolar, encara que sigui durant tot un any escolar, promogui el suficient coneixement de la llengua de

l'escola per poder incorporar-se sense problemes a les activitats d'ensenyament i aprenentatge.

Algunes d'aquestes raons van ser considerades pels responsables del Departament d'Ensenyament i, ja durant el curs 2000-2001, els TAE van modificar en part la seva estructura i organització. El model adoptat va ser el que hem anomenat "model segregat" amb una incorporació parcial a l'aula ordinària. Així, a les *Instruccions de la Secretaria General del Departament d'Ensenyament relatives a l'organització i funcionament dels Tallers d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics (TAE)* de juliol de 2001 s'afirma tímidament que la responsabilitat de la integració de l'alumnat estranger és del centre escolar al qual està adscrit.

"Els TAE són, a tots els efectes, un recurs extraordinari per atendre les necessitats educatives específiques de l'alumnat d'incorporació tardana. Per aquest motiu, els centres que tinguin alumnes que hi assisteixin hauran de preveure que:

- a) els TAE estiguin harmonitzats amb la resta d'actuacions que el centre hagi previst per atendre l'alumnat d'incorporació tardana, amb la finalitat d'accelerar la integració de l'alumne/a en la vida escolar ordinària;
- b) s'afavoreixi la relació dels alumnes del TAE amb el grup amb el qual estan adscrits i que, amb aquesta finalitat, s'incorporin a aquest grup per realitzar algunes activitats o alguna àrea" (2001:2).

Aquesta "nova" concepció es va traduir en dos tipus de TAE: *TAEC* i *TAED* i en una organització diferent. Els *TAEC* agrupaven a l'alumnat estranger d'incorporació tardana d'educació secundària obligatòria d'un mateix institut i els *TAED* agrupaven al mateix alumnat de diferents instituts. L'alumnat feia setmanalment el mateix horari al TAE (22h30m. setmanals), però mentre que l'alumnat de la modalitat D passava el matí al TAE i a la tarda anava a la seva aula de l'institut al qual estava matriculat, l'alumnat de la modalitat C combinava la seva estada al TAE durant el matí i la tarda en funció de l'organització escolar de l'institut corresponent. Finalment, el temps màxim d'estada a un TAE era d'un curs escolar.

La distribució horària setmanal del currículum del TAE era la següent:

Llengua Catalana: 10 hores

Matemàtiques: 4 hores

Ciències Socials: 2h30m.

Ciències Naturals: 2h30m.

Tutoria: 1 hora

Esbarjo: 2h30m.

El professorat estava especialment triat per la seva vàlua com a ensenyants de segones llengües i, per tant, una bona part eren llicenciats i llicenciades que havien participat activament en l'ensenyament del català com a segona llengua i s'adcrivia al centre escolar. Tots els TAE tenien dos professors i escolaritzaven entre deu i vint-i-dos alumnes.

A tots els instituts que tenien alumnes que anaven a un TAE, hi havia un professor o una professora responsable de la coordinació de les activitats del centre amb les activitats dels TAE. Les reunions entre aquesta persona i les persones responsables dels TAE eren trimestrals. No existia cap tipus de coordinació entre el professorat del TAE i el professorat dels seminaris dels instituts, excepte les relacions informals que s'establien en els TAE tipus C.

Posteriorment, es van desenvolupar els *Tallers de Llengua*, dirigits fonamentalment a l'alumnat hispà amb l'únic objectiu que aprenguessin la llengua catalana. Aquests tallers es realitzaven al mateix institut de l'alumne, i eren impartits per professorat itinerant o del propi centre, durant un màxim de nou hores setmanals.

No es va fer cap avaluació dels TAE i únicament existeixen apreciacions personals del propi professorat que n'era responsable. Així, Dòria i Sabater (2001) afirmen el següent:



## 5. L'acollida lingüística a Catalunya: el pla llengua, interculturalitat i cohesió social (LIC)

“Desde nuestra propia experiencia –somos profesoras del TAE desde el inicio del recurso- podemos constatar que hemos tenido alumnos con resultados muy distintos: alumnos que han necesitado la derivación a un centro de educación especial, alumnos que siguen la ESO con muchas dificultades, alumnos que siguen con normalidad o incluso con resultados excelentes y continúan con estudios superiores, y alumnos que han abandonado los estudios en su etapa postobligatoria” (2001:10).

I, continuen dient que, des del seu punt de vista, “es una experiencia, pues, muy positiva y un recurso que, como cualquier otro, es susceptible de mejoras” (2001:10).

Burriel (2006) realitza una observació a cinc TAEs de la ciutat de Badalona per veure fins a quin punt les activitats didàctiques del professorat s'adaptaven al *Content Language Integrateg Learning* (CLIL) (Marc i Langé, 1999). El seu treball recull algunes opinions del professorat sobre els TAE com les següents:

“Perceben (els alumnes) aquestes aules com a espais pensats específicament per a ells. Estan encantats. És l'oasi en mig de la jungla” (2006:116).

No obstant això, independentment de les percepcions del professorat responsable, l'opinió del professorat de secundària era molt diferent:

“Al començament tots (els professors) estàvem a favor dels TAE. Ens arribava alumnat, el col·locàvem a una cantonada de l'aula i li donàvem fitxes per fer. Al cap de quinze dies com és normal l'alumne era un problema a l'aula. I, per això, reivindicàvem un recurs perquè no estigués a l'aula i li ensenyessin la llengua, però quan tornava el curs següent estàvem igual. Era capaç de tenir converses en català, però incapaç de seguir les explicacions d'una classe. Per això, ens vam començar a plantejar que probablement el problema érem nosaltres, com feiem les classes...” (Cap d'Estudis de l'Institut Montgrí).

I, els propis responsables del Departament d'Ensenyament confessaven en privat que calia molt més perquè aquest alumnat aprengué suficient català per seguir el currículum escolar sense problemes.

Tot això i una concepció diferent sobre la integració de l'alumnat d'origen estranger va fer que el Departament d'Educació es replantegés la situació a finals del curs 2003-2004.

## 5.2. El Pla Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social

Besalú i Vila (2006, 2007), Besalú (2006) i Serra (2006) han detallat les característiques més importants del *Pla Llengua, Interculturalitat, Cohesió Social*, conegut com *Pla LIC*. La primera característica a destacar és que és un pla dissenyat per garantir la cohesió social i que està dirigit a tot l'alumnat de Catalunya amb mesures específiques per l'alumnat d'origen estranger.

El triomf dels partits d'esquerra a les eleccions autonòmiques de Catalunya l'any 2004, partits d'esquerra que posteriorment van integrar el govern tripartit, va deixar de banda el *Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera 2003-2006* i aquest va ser substituït pel *Pla Llengua, Interculturalitat, Cohesió Social* (Departament d'Educació, 2004) que va començar el seu camí el curs 2004-2005.

A la introducció del pla, després de constatar els canvis demogràfics esdevinguts a Catalunya i l'existència de noves fonts de diversitat a la societat catalana, es diu el següent:

“Aquest pla<sup>15</sup> atenia sobretot els aspectes relacionats amb l'aprenentatge de la llengua i no tenia en compte suficientment aspectes fonamentals de l'acollida com ara els aspectes emocionals, convivencials, relacionals i de cohesió social que incideixen directament en l'alumnat. Per aquesta raó, el Departament d'Educació ha elaborat un nou pla –que s'emmarcarà dins del nou pla interdepartamental d'immigració- amb una visió més global per promocionar i consolidar la llengua pròpia com a eix vertebrador d'un projecte educatiu plurilingüe i d'un model educatiu intercultural, amb una finalitat de cohesió social. Un pla que compta amb la necessària participació i col·laboració de totes les institucions i entitats relacionades amb l'educació per tal d'aplegar voluntats i esforços perquè es pugui assolir la plena integració escolar i social de tot l'alumnat del nostre sistema

---

<sup>15</sup> Es refereix al *Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera 2003-2006* elaborat pel govern anterior.

## 5. L'acollida lingüística a Catalunya: el pla llengua, interculturalitat i cohesió social (LIC)

educatiu. És, doncs, un pla adreçat a tot l'alumnat del país, independentment de la seva condició, situació o origen per potenciar els fonaments d'una cultura democràtica basada en la justícia, el diàleg i la convivència" (2004:4-5).

És a dir, el Pla LIC, en els seus objectius, es desmarca del pla anterior, el qual és criticat, per centrar-se exclusivament en l'aprenentatge de la llengua i no abordar altres aspectes relacionats amb la cohesió social. I, a la seva proposta, planteja dos eixos que han de vertebrar el sistema educatiu de Catalunya: el plurilingüisme i l'educació intercultural.

El document inicial analitza la situació educativa de Catalunya a partir de quatre apartats: la situació de la llengua catalana, l'augment de la presència d'alumnat d'origen estranger, l'existència d'alumnat en risc d'exclusió i marginació social i l'educació intercultural.

1) Pel que fa a la llengua catalana s'afirma que, malgrat la seva gran presència com a llengua d'ús escolar, no s'ha reeixit ni pel que fa al seu domini, ni al seu ús. Per exemple, quan en aquest apartat es fa referència a l'alumnat que té com a pròpia una llengua diferent de la catalana s'afirma el següent:

“Cal atendre de manera molt especial tot aquell alumnat que no té el català com a primera llengua. A més, l'arribada al nostre sistema educatiu d'alumnat procedent de diferents països, fa necessari dedicar una atenció especial a l'aprenentatge de la llengua catalana. Cal advertir, però, que per aconseguir aquest objectiu s'ha de posar un especial èmfasi en una bona acollida i integració d'aquest alumnat al centre i d'establir-hi vincles afectius. El coneixement de la llengua facilita les relacions personals. Ara bé, són precisament aquestes relacions les que ajudaran aquest alumnat a una millor inserció en la nostra societat i, com a conseqüència, crearà el context afectiu necessari per a l'aprenentatge de la nostra llengua, la qual cosa li permetrà seguir els aprenentatges escolars” (2004:6).

El text és clar: es prima l'acollida i la integració de l'alumnat. La integració no és el resultat de l'aprenentatge de la llengua, sinó més aviat el contrari. Cal incidir en la integració i l'acollida i, com a conseqüència, es crearà un context que afavoreixi l'aprenentatge de la llengua.

A la vegada es recullen les dades de recerca que, durant anys, existeixen sobre aquesta qüestió tant a casa nostra com fora de Catalunya i es diuen coses com les següents:

“...cal destacar la importància de comptar amb la complicitat i l'acceptació de les famílies de l'alumnat, especialment d'aquell procedent de la immigració...”

“...una segona qüestió...fa referència a la vinculació existent entre l'aprenentatge de la llengua i l'establiment de vincles afectius basats en el reconeixement i valoració de la llengua d'origen de l'alumnat...”

“Cal considerar també que, per garantir de manera eficaç l'aprenentatge de la llengua, tot el professorat ho ha de ser també de llengua, amb independència de quina sigui la seva especialitat”

“Finalment, diversos estudis destaquen el fet que l'adquisició de competència lingüística no s'aconsegueix fins al final de l'ensenyament obligatori” (2004:6).

És a dir, l'aprenentatge de la llengua no és una qüestió prèvia a la incorporació plena a les activitats escolars, ni depèn de la professionalitat de les persones que acullen l'alumnat que té com a pròpia una llengua diferent de la catalana, sinó que és incumbència de tothom: des de les famílies de l'alumnat i el seu entorn social a tot el professorat del centre escolar i, a més a més, és un procés llarg que radica en la participació activa de l'alumnat en els processos d'ensenyament i aprenentatge, la qual cosa obliga a reconèixer “la motxilla” que porta l'alumnat, fer-la present i utilitzar-la com a font de les relacions personals i socials que s'estableixen als centres escolars.

Finalment, ens sembla important ressaltar les afirmacions que fa el Pla LIC sobre la necessitat de garantir unes condicions òptimes per a l'aprenentatge de la llengua catalana.

“La cultura i la llengua catalanes constitueixen un dels signes d'identitat col·lectiva més importants del nostre país. En els darrers vint anys, malgrat algunes amenaces latents, els avenços aconseguits per a la seva normalització han estat evidents i l'escola, mitjançant l'aplicació dels programes d'immersió lingüística, hi ha

## 5. L'acollida lingüística a Catalunya: el pla llengua, interculturalitat i cohesió social (LIC)

contribuït de manera decisiva. No obstant això, encara la nostra llengua no ha aconseguit una plena normalització. En l'actual context social es fa més evident encara l'enorme fragilitat de la llengua catalana. Es fa necessari, doncs potenciar i consolidar la nostra llengua com a llengua vehicular i de comunicació del nostre sistema educatiu, i com a factor de cohesió social" (2004:3).

En aquest text hi ha dues idees interessants. Primer, s'afirma que el català és un dels signes de la identitat catalana o, en altres paraules, es diu que aquella part de la societat que afirma la seva identitat catalana no està disposada a renunciar a un dels seus trets definitoris que és la llengua catalana i, segon, la incorporació de totes les persones al coneixement de català no es fa en nom de la seva incorporació a la identitat catalana, sinó en nom de la cohesió social, la qual cosa ens sembla evident. Per això, quan el Pla LIC parla del català afegeix que s'ha de convertir a Catalunya en *l'instrument de cohesió social en un marc plurilingüe*.

2) Pel que fa a l'alumnat d'origen estranger, el Pla LIC mostra la seva evolució des del curs 1999-2000 fins al curs 2006-2007. Les xifres que aporta el pla i que s'actualitzen cada curs les hem exposat al tercer capítol.

Únicament podem afegir que l'alumnat d'origen estranger ha modificat notablement la seva composició al llarg dels anys. Així, tant el percentatge del col·lectiu d'alumnat procedent de l'Europa de l'Est com d'Amèrica Central i del Sud s'ha multiplicat per dos mentre que d'altres col·lectius com l'africà o el procedent d'Àsia han modificat els seus percentatges a la baixa.

3) A l'apartat sobre l'alumnat amb risc de marginació i/o exclusió social es reivindica el paper igualitari de l'escola una vegada aconseguida la seva universalització fins als setze anys i s'afirma:

“En una societat tan complexa com la nostra, podem constatar que la provisió de llocs escolars gratuïts per a tothom no garanteix suficientment la igualtat d'oportunitats. L'origen divers i la situació social i cultural de les famílies, genera expectatives educatives diferents, fins al punt de no considerar, en determinats casos, la importància de tot allò relacionat amb l'educació. No tenir present aquesta qüestió porta a fer un discurs formalment igualitari, però profundament segregador.

## 5. L'acollida lingüística a Catalunya: el pla llengua, interculturalitat i cohesió social (LIC)

Així, cal crear en les àrees i sectors socials més deprimits les condicions que facin efectiva la igualtat d'oportunitats per accedir a una educació de qualitat" (2004:11-12).

A la vegada, es mostra la situació de marginació d'alguns barris de pobles i ciutats de Catalunya i s'afirma que "l'escola és una peça important que ha de poder contribuir efectivament al benestar i a la cohesió socials" (2004:12). Es critiquen les concentracions artificials d'alumnat d'origen estranger i es posen de manifest els elevats índexs de fracàs i absentisme escolar en aquests centres, així com la manca d'un teixit educatiu al voltant de les escoles i instituts d'aquests territoris, juntament amb la bretxa digital que comporta el desenvolupament de la societat de la informació.

4) Finalment, a l'anàlisi que realitza el document inicial del Pla LIC s'aborda l'educació intercultural i s'afirma que la cohesió social "ha de partir del reconeixement de la pluralitat existent en tota societat complexa i de la voluntat per establir vincles de solidaritat i per fomentar la convivència entre els seus ciutadans i ciutadanes en els valors democràtics" (2004:12).

Probablement, no existeix una fórmula millor per fer present la necessitat d'un projecte col·lectiu de futur a Catalunya on es pugui viure des d'una certa diferència. Així, s'afirma la necessitat d'aquest projecte, base per l'existència d'un país socialment cohesionat, el qual únicament es pot fonamentar en un conjunt de valors, anomenats democràtics, que permetin el reconeixement de la diversitat existent sense fer d'ella un valor en sí mateixa, sinó una font a partir de la qual es puguin establir lligams de solidaritat entre les persones i una convivència comuna, la qual cosa significa l'acceptació de trets comuns, compartits i negociats per tothom i, a la vegada, alguns de diferents que no posin en qüestió la convivència de les persones.

I, continua el document:

"En aquest sentit, l'educació intercultural no s'ha de plantejar com una qüestió que només afecta aquells centres amb alumnat de diferent procedència cultural, sinó que és un element fonamental del currículum de tot l'alumnat, ja que posa de manifest la necessitat de treballar per construir un model de societat obert i més democràtic, respectuós amb els drets de les minories" (2004:12).

Les conseqüències d'aquest plantejament són moltes, però val la pena destacar-ne una de les que planteja el document: "Tot això implica un canvi de perspectiva a l'hora d'abordar els continguts culturals de la nostra societat i, en conseqüència, afecta tot el currículum, tot el professorat i totes les institucions educatives" (2004:12).

En definitiva, tant els objectius del Pla LIC com l'anàlisi que fa de la situació té molt poc a veure amb el plantejament anterior centrat en l'aprenentatge de la llengua catalana. En aquest pla es posa l'accent en l'aportació de l'educació escolar i de l'educació general, en la construcció d'un projecte col·lectiu de futur, del qual formi part la llengua catalana, on es pugui viure des d'una certa diferència i que, des de valors presidits per una ètica compartida, permeti la consecució d'una societat més lliure i més igualitària.

Per això, l'objectiu general del pla és *potenciar i consolidar la cohesió social, l'educació intercultural i la llengua catalana en un marc plurilingüe*. Posteriorment, s'hi ha afegit *la llengua castellana i les llengües estrangeres*. I els objectius específics es concreten de la forma següent:

1. Consolidar la llengua catalana i l'aranès, si escau, com a eix vertebrador d'un projecte plurilingüe.
2. Fomentar l'educació intercultural, basada en la igualtat, la solidaritat i els respecte a la diversitat de cultures, en un marc de diàleg i convivència.
3. Promoure la igualtat d'oportunitats per tal d'evitar qualsevol tipus de marginació.

Recentment s'hi ha afegit un objectiu específic més:

4. Promoure l'aprenentatge de la llengua castellana i de les llengües estrangeres.

Tal i com assenyalen tant el propi Pla LIC com el *Pla per a l'actualització de la metodologia d'immersió en l'actual context sociolingüístic 2007-2013* (Departament

d'Educació, 2007) “es defineix un nou marc d'intervenció basat en la llengua, la interculturalitat i la cohesió social que es concreta en les *aules d'acollida*, *el centre acollidor* i els *plans educatius d'entorn*: tres línies estratègiques per respondre d'una manera integrada als nous reptes de cohesió social i lingüística de la nostra societat” (2007:6).

Certament, amb aquestes tres línies estratègiques no s'acaba el Pla LIC. Així, podem citar l'esforç per actualitzar la immersió lingüística de Catalunya, el desenvolupament de plans de formació dirigits als equips directius i a tot el professorat de Catalunya, l'elaboració del pla per a l'alumnat de la comunitat gitana, el pla per l'establiment de classes de les llengües i cultures d'origen de l'alumnat d'origen estranger en horari extraescolar o, entre moltes altres coses, la creació del Consell Assessor de la Llengua del Departament d'Educació.

No obstant això, és cert que, juntament amb algunes mesures organitzatives que explicarem més endavant i la creació d'un gran nombre de recursos humans i materials, el pla pivota sobre aquestes tres línies estratègiques: la creació de les aules d'acollida, la concepció d'un centre escolar acollidor i el desenvolupament dels plans d'entorn.

### **5.2.1. Les aules d'acollida**

“L'aula d'acollida és un recurs, una estratègia organitzativa i metodològica per atendre l'alumnat nouvingut quan arriba al sistema educatiu de Catalunya. Té una doble finalitat: en primer lloc que l'alumne/a se senti ben atès i valorat en els aspectes emocionals i, en segon lloc, que disposi de les eines bàsiques per iniciar, el més aviat possible i en les millors condicions, el seu procés d'ensenyament-aprenentatge en el sistema educatiu a Catalunya” (Departament d'Educació, 2005:7).

Les aules d'acollida, objecte d'aquesta tesi, van començar el seu recorregut el curs 2004-2005 i es van compatibilitzar inicialment amb alguns TAEs. Estaven dirigides a l'alumnat de primària i de secundària que arribava a Catalunya com a resultat d'un procés migratori i s'incorporava a algun nivell del sistema educatiu obligatori:



## 5. L'acollida lingüística a Catalunya: el pla llengua, interculturalitat i cohesió social (LIC)

“L'aula d'acollida va destinada a l'alumnat arribat a Catalunya en els dos anys darrers (24 mesos) procedent d'un procés migratori i que necessiti una adaptació curricular específica i no tingui coneixement de la llengua de l'escola. Convé no confondre aquest alumnat amb alumnat procedent d'altres indrets de l'estat que segueix un currículum similar i només té el desconeixement de la llengua catalana. En aquest cas cal seguir les orientacions pròpies de l'atenció individualitzada. Tampoc no és adequat fer servir aquest recurs per a l'alumnat d'educació infantil ni de primer cicle d'educació primària” (2005:11).

Els grups es constitueixen amb dotze alumnes i es recomana que el temps d'estada setmanal a l'aula d'acollida no superi les dotze hores setmanals. A més a més, es diu que el temps màxim d'estada d'un alumne no ha de sobrepassar els dos anys.

La taula XXI mostra l'evolució de les aules d'acollida durant els últims cursos escolars.

TAULA XXI

Nombre d'aules d'acollida a Catalunya. Cursos 2004-2005/2006-2007

	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Educació primària	378	558	636
Educació Secundària	225	310	347
Centres privats concertats	46	72	91
Centres municipals			7
Total	649	938	1.081

Font: Departament d'Educació (2007)

Aquest curs 2007-2008 hi ha 1.150 aules d'acollida a tot Catalunya.

És a dir, l'increment d'aquest recurs ha estat espectacular en els últims quatre anys i es pot dir que totes les escoles i instituts amb més de cinc alumnes estrangers nouvinguts tenen una aula d'acollida. A la vegada, hi ha escoles i instituts que, pel nombre d'alumnat que acullen cada any, tenen dues i tres aules d'acollida.

Tal i com diu la definició d'aula d'acollida, aquest recurs obliga fonamentalment a afegir un mestre més -o dos o tres, en circumstàncies específiques- al claustre de les escoles i instituts que acullen alumnat estranger i no és necessàriament un espai físic, sinó una estratègia organitzativa i metodològica per atendre aquest alumnat i, per tant, la seva concreció pot anar des d'un suport lingüístic a l'aula ordinària fins al fet que l'alumnat estranger passi, independentment de les recomanacions del Departament d'Educació, la major part del temps escolar a l'aula d'acollida.

Aquesta és una característica important del Pla LIC. Així, tal i com hem vist, els objectius i concrecions del pla responen clarament a la idea de l'escola inclusiva i intenten evitar qualsevol tipus de segregació de l'alumnat estranger nouvingut. No obstant això, a diferència del que passa en les *Aulas Temporales de Adaptación Lingüística* (ATAL) d' Andalusia<sup>16</sup>, aquestes són recomanacions de l'administració catalana que, posteriorment, concreten els centres escolars de manera flexible.

La taula XXII mostra, de manera aproximada, el nombre d'hores setmanals que passava l'alumnat nouvingut estranger de primària a l'aula d'acollida durant els cursos 2004-2005 i 2005-2006.

TAULA XXII

Percentatge d'alumnat nouvingut a les aules d'acollida segons el nombre d'hores setmanals. Alumnat Primària. Cursos 2004-2005 i 2005-2006

	2004-2005	2005-2006
Menys de 5 hores	54'94	54'20
Entre 6 i 10 hores	39'77	39'10
Entre 11 i 15 hores	4'92	5'80
Entre 16 i 20 hores	0'27	0'70
Més de 21 hores	0'1	0'20

Font: Vila, Perera i Serra (2006) i Vila, Canal, Mayans, Perera, Serra i Siqués (en premsa)

<sup>16</sup> A Andalusia, per llei, l'alumnat estranger nouvingut passa cinc hores setmanals a una ATAL. La majoria del professorat és itinerant, la qual cosa significa que no forma part d'un claustre ni, en general, es coordina amb el professorat de l'aula ordinària. També existeixen centres en els quals tant el professorat com l'alumnat de l'ATAL en formen part i això suposa un clar avantatge per a la coordinació i organització escolars.

Les dades són aproximades per dos motius. Primer, durant el curs 2004-2005, es va passar un qüestionari al professorat de les aules d'acollida que s'havia de respondre de manera voluntària i únicament el va respondre un 35% del professorat. Segon, en referència al curs 2005-2006, les dades tampoc són exactes ja que en el procés de recollida d'aquestes es van perdre més d'un 10% de les respostes. Però, de qualsevol manera, la impressió és que la immensa majoria de l'alumnat estranger nouvingut de primària passa la major part del temps a l'aula ordinària d'acord amb les intencions del Pla LIC.

Això no obstant, tal i com es reflecteix a la taula XXII, hi ha una part molt petita de centres escolars que utilitzen les aules d'acollida com a aules tancades perquè l'alumnat aprengui la llengua de l'escola.

Tal i com diu el document del Departament d'Educació que fa referència a les aules d'acollida:

“L'existència d'una aula d'acollida no ha d'anar en contra del principi que és el centre educatiu el responsable de l'acolliment, de la planificació de l'itinerari educatiu i del seguiment del procés d'aprenentatge de l'alumnat nouvingut. Per tant, s'han d'activar tots els recursos personals, didàctics, metodològics i organitzatius del centre per tal de garantir l'èxit escolar i la igualtat d'oportunitats. 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” (2005:7).

Per això, quan un centre escolar sol·licita una aula d'acollida, el Departament d'Educació li exigeix una sèrie de requisits sobre aspectes didàctics i de tipus organitzatiu que són aquests:

1. Preveure els recursos humans i materials necessaris per oferir una bona acollida a l'alumnat nouvingut.
2. Proporcionar els recursos metodològics i organitzatius en relació amb els objectius d'integració i aprenentatge de la llengua.

3. Designar un/a tutor/a per a l'aula d'acollida d'entre els professionals amb destinació definitiva del centre, sempre que sigui possible, per tal de garantir-ne la continuïtat pedagògica.
4. Revisar els documents de gestió amb l'objectiu d'adequar-los als eixos del Pla LIC, en especial al pla d'acollida i integració del centre i el projecte lingüístic.

En conseqüència, tal i com esmenta el document del Departament d'Educació, “a fi de donar sentit a aquesta aula, el centre educatiu ha d'establir un procés de millora en l'atenció de tot l'alumnat i ha d'incloure el nou recurs en l'organització general del centre” (2005:5).

En definitiva, les aules d'acollida són concebudes, i així sembla que són utilitzades pels centres educatius, com un recurs obert i flexible que ha de servir fonamentalment per a la integració i l'adaptació de l'alumnat al centre escolar, així com per poder accelerar usos bàsics de la llengua de l'escola. S'entén que l'aprenentatge de la llengua de l'escola es fa fonamentalment a l'aula ordinària i és responsabilitat de tot el professorat del centre escolar i, per tant, l'arribada d'alumnat estranger comporta la modificació tant de l'organització escolar com de la pràctica educativa que es desplega a les aules ordinàries.

A diferència dels TAE, les aules d'acollida es van avaluar des del seu començament. Al final del curs 2004-2005 es va fer una avaluació voluntària mitjançant dos instruments: un qüestionari d'adaptació escolar i una prova de català que mesurava aspectes bàsics de comprensió i expressió oral i de comprensió i expressió escrita. Van participar prop de 4.000 alumnes de primària i els resultats emfatitzaven la relació entre l'adaptació escolar de l'alumnat i el coneixement de català, així com una relació estreta entre l'adaptació escolar i el fet de passar menys de cinc hores setmanals a l'aula d'acollida (Vila, Perera i Serra, 2006).

El curs següent, es va fer una altra avaluació amb un nou instrument de coneixement de català, una prova A2 d'acord amb la gradació del Consell d'Europa, en la qual van participar 10.043 alumnes de primària i 6.474 alumnes de secundària. Els resultats van anar en la mateixa línia que l'avaluació anterior, si bé era l'alumnat de secundària que

passava entre sis i deu hores setmanals a l'aula d'acollida qui obtenia millors resultats a la prova de coneixement de català (Vila, Canal, Mayans, Perera, Serra i Siqués, en premsa).

Aquestes dues avaluacions van ser generals i van centrar-se en les relacions entre el coneixement de català, l'adaptació escolar, el nombre d'hores a l'aula d'acollida, l'escolarització prèvia de l'alumnat i el temps d'estada a Catalunya, sense que hi hagués una avaluació específica dels diferents col·lectius d'alumnat estranger que, com hem vist, són molt diversos.

És per això, que aquesta tesi, sense oblidar els aspectes generals esmentats, busca, a més a més, poder oferir un perfil descriptiu de la trajectòria a l'aula d'acollida dels diferents col·lectius que en formen part, així com, des d'una perspectiva més àmplia – tres cursos escolars- avaluar fins a quin punt la política dissenyada des del Departament d'Educació mitjançant el programa LIC és adequada o cal fer-ne modificacions.

### 5.2.2. El centre acollidor

A l'apartat anterior, hem vist les línies fonamentals que el Pla LIC atorga als centres escolars pel que fa a l'acollida i la integració de tot l'alumnat. L'any 2005, la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa del Departament d'Educació publica un article, *El centre acollidor*, a la revista *Caixa d'Eines* on s'afirma el següent:

“L'acollida, la integració escolar i, en definitiva, l'èxit educatiu de tot l'alumnat, amb independència de l'origen, ha de ser una de les primeres preocupacions i un dels primers objectius del centre educatiu i de tots els professionals que hi treballen. Cal entendre així el Pla d'acollida i d'integració com un conjunt sistemàtic d'actuacions del centre que permetrà la incorporació de tot l'alumnat a la vida i a la dinàmica ordinària, aconseguint un centre on tothom se'l fa seu i s'hi troba bé, transformant-lo en un **centre acollidor**” (2005:7).

Des del punt de vista de l'administració educativa, el centre acollidor ha de pivotar sobre tres eixos: *la llengua catalana* com a eix vertebrador d'un projecte plurilingüe, *la*

*inclusió escolar i social i l'educació intercultural*. L'article continua dient que “es parteix de la convicció que aquests tres eixos de treball han de definir l'espai per on cal avançar per anar construint la **cohesió social**” (2005:8).

Certament, és un plantejament ambiciós, encara molt lluny del pensament d'una bona part del professorat que incideix quasi exclusivament en els aprenentatges tradicionals. En aquest sentit, l'èxit educatiu del centre acollidor queda reflectit en els objectius següents (2005:9-10):

1. L'èxit personal, lligat al desenvolupament d'una identitat personal rica i equilibrada, flexible i creativa, capaç d'adaptar-se als canvis accelerats d'un món en permanent transformació...
2. L'èxit social, relacionat amb el desenvolupament de les habilitats socials i de les actituds idònies per conviure en la nostra societat catalana plural, per treballar en equip, per saber resoldre els conflictes de convivència...
3. L'èxit acadèmic, vinculat al desenvolupament de la capacitat de convertir la informació disponible avui en abundància de coneixements, a la consolidació de la capacitat i de l'actitud d'aprendre al llarg de tota la vida...
4. L'èxit laboral, lligat al desenvolupament de la capacitat d'aplicar aquests coneixements, aptituds, actituds i habilitats per fer front de la manera més satisfactòria possible als complexos reptes que planteja el món del treball en l'actualitat...

En definitiva, es marquen com a objectius els quatre pilars de l'educació formulats en l'informe Delors (UNESCO, 1996) i que es concretaven en que l'alumnat *apregui a conèixer i a fer, apregui a ser i apregui a conviure*.

### **5.2.3. Els plans d'entorn**

L'objectiu dels plans d'entorn és el reforçament de l'acció educativa escolar mitjançant l'establiment de continuïtats educatives amb el seu entorn social i l'establiment d'una

xarxa estable de suport a la comunitat educativa que permeti un treball d'entorn escolar en col·laboració amb els diferents agents educatius del territori.

Els *Plans Educatius d'Entorn* es situen en la línia d'altres actuacions a Catalunya com són els *Projectes Educatius de Ciutat*, els *Plans Intensius de Normalització Lingüística*, les *Comunitats d'Aprenentatge* o els *Plans de Desenvolupament Comunitari*. Totes aquestes propostes tenen un pressupost comú: al món actual s'han multiplicat els agents educatius i socials i, per tant, la consecució de qualsevol projecte, bé educatiu, bé social, requereix de la corresponsabilització dels diferents agents que actuen en un territori.

És, evidentment, el cas de l'educació escolar que ha de buscar continuïtats i complicitats amb els altres agents del territori com són les famílies, les entitats cíviques i socials, l'administració municipal i els seus serveis personals, els serveis educatius que atenen la infància i l'adolescència en el temps extraescolar, els equipaments cívics i culturals, etc, sense oblidar la influència educativa dels mitjans de comunicació.

I, aquesta cerca de continuïtats i complicitats requereix un teixit educatiu al territori que eduqui seguint els objectius de l'educació escolar: el domini de la llengua catalana, la inclusió social i la construcció d'identitats múltiples.

Pel que fa a la llengua catalana, ja hem explicat que una bona part de la infància i de l'adolescència viu en contextos on la presència del català és testimonial i, per tant, els centres escolars han de desenvolupar tant les habilitats conversacionals com les cognitiu-acadèmiques en llengua catalana, la qual cosa fa que el procés d'adquisició de la llengua de l'escola s'allargui encara més en el temps ja que les primeres habilitats constitueixen la base de les segones.

A més a més, el combat contra l'exclusió i la marginació i en pro de l'èxit escolar requereix ampliar el "temps educatiu" per a una bona part de la infància i de l'adolescència, de manera que, allà on viuen, disposin d'una oferta educativa àmplia, variada i flexible d'activitats extraescolars que formin part d'un projecte en continuïtat amb els projectes de les escoles i instituts del territori.

Finalment, la implicació i la corresponsabilització d'altres agents educatius tals com, per exemple, les famílies en l'èxit escolar dels seus fills i de les seves filles requereixen també, en molts casos, programes de suport per a la millora de les pràctiques educatives familiars.

Aquests tres aspectes: una major continuïtat entre la llengua de l'escola i la llengua del territori, la construcció d'espais educatius en continuïtat amb l'educació formal fora del temps escolar i la implicació d'altres agents educatius, especialment les famílies, en l'èxit escolar de l'alumnat són els objectius dels plans d'entorn.

L'espai del pla educatiu d'entorn "es conforma a partir d'una zona educativa (0-18 anys) ben definida amb el conjunt de centres educatius i les seves interrelacions, la inspecció educativa, els serveis educatius, tots els estaments de les administracions –local i de la Generalitat– implicades en l'educació, així com totes les entitats i associacions del barri o de la població que hi volen col·laborar activament" (Departament d'Educació, 2007:6).

Durant el curs escolar 2006-2007, hi havia vuitanta-un plans d'entorn que s'havien creat en aquells barris de pobles o ciutats on el risc de marginació i d'exclusió d'una bona part de la població era evident.

El pla s'organitza a partir d'un nucli impulsor presidit per la inspecció de la zona i la conselleria d'educació de la ciutat o poble amb representants del equip directiu dels centres escolars de la zona, de les associacions de mares i pares, dels serveis de l'administració autonòmica i municipal, de les entitats cíviques i educatives i dels infants i joves del territori.

La missió del nucli impulsor és crear les condicions perquè els diferents agents educatius treballin en xarxa amb l'objectiu d'establir un diagnòstic de les necessitats educatives, definir un projecte comú i adoptar l'organització adequada per portar-lo a terme, així com proposar els indicadors per l'avaluació del procés.

Aquestes tres estratègies es complementen amb una notable aportació de recursos humans i materials dels quals únicament fem menció de l'evolució del personal LIC. És a dir, de les persones que, formant part del pla, tenen un rol tècnic en referència a



l'assessorament dels centres escolars, les aules d'acollida i el desenvolupament dels plans d'entorn. La taula XXIII mostra l'evolució del pla des de la seva creació.

TAULA XXIII

Personal LIC a Catalunya. Cursos 2004-2005/2007-2008

	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Total	159	183	209	221

Font: Departament d'Educació (2007)

El Pla LIC és un projecte ambiciós que, com hem explicat, té com a objectiu l'augment de la cohesió social a Catalunya sobre la base de fer possible una educació escolar que garanteixi el coneixement de la llengua catalana i promoció el seu ús al territori, que faci possible que tot l'alumnat adquireixi les habilitats, les capacitats, els valors i les actituds necessàries per poder desenvolupar-se feliçment i amb autonomia en un món cada vegada més complex i que, des de l'educació intercultural, promogui actituds col·lectives que permetin una gestió adequada, des del diàleg i el respecte, de la diversitat creixent en la nostra societat.

## **PART II**



## 6. LA RECERCA

La nostra recerca pretén descriure els resultats sobre coneixement de català de l'alumnat de primària a les aules d'acollida de Catalunya escolaritzat durant el curs 2006-2007. Volem conèixer quines són les variables que descriuen millor les diferències de puntuació de l'alumnat a la prova de llengua catalana que hem utilitzat i quin pes té cadascuna d'elles.

No obstant això, a la recerca hem introduït un nou aspecte per intentar comprendre millor la descripció dels resultats. Així, junt a les variables clàssiques utilitzades per descriure els resultats a la prova de llengua catalana –llengua inicial, temps d'estada a Catalunya, edat, etc.- hem introduït una nova variable anomenada “adaptació escolar”, la qual ha estat calculada mitjançant les respostes de l'alumnat i del professorat a un qüestionari (veure l'apartat de metodologia), per conèixer les relacions que s'estableixen entre aquesta variable i els resultats de l'alumnat a les proves de català.

La introducció d'aquesta variable ens permet apropar-nos empíricament a la discussió sobre aules d'acollida “tancades” versus aules d'acollida “obertes” (veure capítol 4). És a dir, el nostre propòsit no es limita a conèixer els resultats en llengua catalana de l'alumnat de les aules d'acollida del curs 2006-2007, sinó, a la vegada, intentar avaluar els pressupòsits dels quals parteixen i, en conseqüència, veure fins a quin punt l'actual política lingüística que es deriva del pla LIC és o no l'adequada.

Així, les preguntes que ens fem a la nostra recerca són les següents:

1. Quins nivells de llengua catalana assoleix l'alumnat de les aules d'acollida de primària de Catalunya mesurats mitjançant una prova d'usuari bàsic de català?
2. Quins són els factors individuals de l'alumnat que influeixen més en l'establiment de diferències en els resultats obtinguts sobre coneixement de català?
3. Quina relació s'estableix entre el nivell d'adaptació escolar de l'alumnat de primària de les aules d'acollida i el seu rendiment en la prova de català?

4. Com es relacionen les mesures organitzatives adoptades pels centres escolars respecte a les aules d'acollida, l'adaptació escolar de l'alumnat i els seus resultats en la prova de coneixement de català?
5. Com es representa entre l'alumnat i el professorat la noció d'adaptació escolar?
6. És o no adequada la política lingüística d'acollida a Catalunya que es deriva del Pla LIC?

Amb aquestes preguntes de recerca i d'acord amb el plantejament que hem fet als capítols anteriors les nostres hipòtesis són les següents.

Hipòtesi 1: L'alumnat de primària de les aules d'acollida de Catalunya obtindrà millors resultats de català a les habilitats lingüístiques receptives avaluades que a les expressives.

Hipòtesi 2: La llengua inicial, l'edat, l'escolarització prèvia i el temps d'estada a Catalunya tindran influència en els resultats de l'alumnat a la prova de català en el sentit de millors resultats per a l'alumnat amb una llengua inicial lingüísticament propera al català, de més edat, amb més temps a Catalunya i amb una escolarització prèvia regular.

Hipòtesi 3: Hi haurà una forta relació entre l'adaptació escolar de l'alumnat i el seu rendiment a la prova de català.

Hipòtesi 4: L'adaptació escolar de l'alumnat i el nombre d'hores setmanals que aquest passa a l'aula d'acollida estaran relacionades en el sentit de més adaptació escolar de l'alumnat quantes menys hores setmanals passi a l'aula d'acollida.

Hipòtesi 5: Les representacions de l'alumnat i del professorat sobre l'adaptació escolar no seran coincidents.

## 6.1. Metodologia

El nombre d'alumnes matriculats a les aules d'acollida durant el curs 2006-2007 va ser 12.873. No obstant això, una part va deixar de rebre suport lingüístic (568 alumnes) i una altra part va canviar d'escola (355 alumnes), la qual cosa va reduir el nombre total a 11.950 alumnes. D'aquests únicament hem considerat aquells alumnes que tenien completes totes les dades personals, familiars i escolars la qual cosa redueix el seu nombre a 11.603.

### 6.1.1. Participants

11.603 nois i noies de 590 CEIP escolaritzats a l'educació primària que reben suport lingüístic en la llengua de l'escola, la llengua catalana.

La taula XXIV mostra la distribució de l'alumnat segons la titularitat de l'escola.

TAULA XXIV

Alumnat de les aules d'acollida i titularitat de l'escola. Educació primària. Curs 2006-2007

	N	Percentatge
Escola privada concertada	909	7,8
Escola pública	10694	92,2
Total	11603	100,0

La gran majoria de l'alumnat està a l'escola pública. De fet, únicament 57 centres concertats de primària tenen aula d'acollida.

La taula XXV mostra la distribució de l'alumnat segons el servei territorial.

TAULA XXV

Alumnat de les aules d'acollida i servei territorial. Educació Primària. Curs 2006-2007

	<b>N</b>	<b>Percentatge</b>
Baix-Llobregat	817	7,0
Barcelona ciutat	2354	20,3
Barcelona comarques	3151	27,2
Girona	1553	13,4
Lleida	1014	8,7
Tarragona	1289	11,1
Terres de l'Ebre	455	3,9
Vallès occidental	970	8,4
<b>Total</b>	<b>11603</b>	<b>100,0</b>

Cal destacar l'alt percentatge d'alumnat al Servei Territorial de Girona, el qual comparat amb la resta de serveis representa un nombre molt elevat en relació al total d'alumnat escolaritzat.

La taula XXVI mostra l'edat de l'alumnat.

TAULA XXVI

Alumnat de les aules d'acollida i edat. Educació primària. Curs 2006-2007

	<b>N</b>	<b>Percentatge</b>
5 anys	23	,2
6 anys	888	7,7
7 anys	1117	9,6
8 anys	1966	16,9
9 anys	2169	18,7
10 anys	2412	20,8
11 anys	2398	20,7
12 anys	603	5,2
13 anys	27	,2
<b>Total</b>	<b>11603</b>	<b>100,0</b>

El 41'5% té entre deu i onze anys i, per tant, forma part del Cicle Superior. Hi ha un 5'4% d'alumnat que, per edat, hauria d'estar a l'ESO.

La taula XXVII presenta la distribució de l'alumnat per cicles.

TAULA XXVII

Alumnat de les aules d'acollida i cicle educatiu. Educació Primària. Curs 2006-2007

	<b>N</b>	<b>Percentatge</b>
Primer	2457	21,2
Segon	1021	8,8
Tercer	2288	19,7
Quart	1198	10,3
Cinquè	2428	20,9
Sisè	2211	19,1
<b>Total</b>	<b>11603</b>	<b>100,0</b>

El cicle superior és el que escolaritza el percentatge més elevat (40%) i els altres dos cicles escolaritzen ambdós un 30% de l'alumnat.

Les taules XXVIII i XXIX presenten els països d'origen i les llengües familiars dels participants.

TAULA XXVIII

Participants i país d'origen. Educació primària. Curs 2006-2007

	<b>N</b>	<b>Percentatge</b>
Xina	713	6,1
Xile	192	1,7
Veneçuela	114	1,0
Uruguai	247	2,1
Ucraïna	156	1,3
Txèquia	5	,0
Tunísia	2	,0
Tailàndia	2	,0



Suïssa	5	,0
Suècia	9	,1
Sry Lanka	1	,0
Síria	1	,0
Sèrbia	1	,0
Senegal	58	,5
Rússia	113	1,0
Romania	932	8,0
Rep. Dominicana	427	3,7
Regne Unit	102	,9
Portugal	56	,5
Polònia	85	,7
Perú	408	3,5
Paraguai	121	1,0
Panamà	5	,0
Pakistan	424	3,7
Nova Zelanda	2	,0
Noruega	1	,0
Nigèria	17	,1
Nicaragua	8	,1
Nepal	6	,1
Moldàvia	38	,3
Mèxic	23	,2
Mauritània	2	,0
Marroc	2338	20,1
Malta	1	,0
Mali	16	,1
Madagascar	1	,0
Luxemburg	2	,0
Lituània	10	,1
Líbia	1	,0
Líban	6	,1
Letònia	6	,1

Kènia	1	,0
Jordània	1	,0
Japó	8	,1
Itàlia	37	,3
Islàndia	1	,0
Irlanda	2	,0
Índia	143	1,2
Hongria	9	,1
Hondures	183	1,6
Holanda	29	,2
Guinea	48	,4
Guatemala	6	,1
Ghana	9	,1
Geòrgia	26	,2
Gàmbia	100	,9
França	52	,4
Finlàndia	2	,0
Filipines	90	,8
Etiòpia	6	,1
Estats Units d'Amèrica	18	,2
Espanya	263	2,3
Eslovènia	3	,0
Eslovàquia	2	,0
Equador	904	7,8
El Salvador	22	,2
Egipte	10	,1
Cuba	70	,6
Croàcia	2	,0
Costa Rica	4	,0
Costa de Marfil	6	,1
Costa d'Ivori	2	,0
Corea	8	,1
Congo	2	,0

Colòmbia	531	4,6
Canadà	2	,0
Camerun	6	,1
Burundi	1	,0
Burkina Fasso	3	,0
Bulgària	97	,8
Brasil	372	3,2
Bolívia	1255	10,8
Bielorússia	2	,0
Benín	3	,0
Bèlgica	5	,0
Bangladesh	66	,6
Azerbaijan	1	,0
Àustria	2	,0
Austràlia	3	,0
Armènia	30	,3
Argentina	429	3,7
Angola	1	,0
Andorra	2	,0
Algèria	25	,2
Alemanya	41	,4
<b>Total</b>	<b>11603</b>	<b>100</b>

Els països d'origen són 94 i es distribueixen arreu del planeta. Marroc és el país d'origen amb un percentatge més elevat de participants (20'1%), seguit de Bolívia (10'8%), Romania (8%) i Equador (7'8%). Cal destacar també el percentatge de participants xinesos (6'1%).

## TAULA XXIX

Participants i llengua familiar. Educació primària. Curs 2006-2007

	<b>N</b>	<b>Percentatge</b>
xinès	719	6,2
wòlof	28	,2
urdú	334	2,9
ucraïnès	145	1,2
txec	5	,0
tai	2	,0
tagàlog	89	,8
swahili	1	,0
suec	8	,1
soninke	79	,7
serbocroat	12	,1
rus	139	1,2
romanès	953	8,3
quítxua	10	,1
portuguès	419	3,6
polonès	86	,7
panjabi	205	1,8
noruec	1	,0
nepalí	3	,0
neerlandès	23	,2
mandinga	44	,4
malinke	3	,0
malgatxe	1	,0
lituà	10	,1
lingala	1	,0
letò	3	,0
japonès	6	,1
ioruba	3	,0
italià	20	,2
islandès	1	,0

irlandès	1	,0
ilocà	2	,0
hongarès	8	,1
hindi	32	,3
guaraní	8	,1
georgià	29	,2
fula	32	,2
francès	80	,7
fon	3	,0
fang	1	,0
eslovè	2	,0
eslovac	2	,0
edo	2	,0
coreà	7	,1
castellà	5252	45,3
búlgar	112	1,0
bubi	2	,0
bengalí	60	,5
bambara	12	,1
ashtiani	2	,0
armeni	33	,3
àrab	1812	15,6
anglès	145	1,2
amazic	570	4,9
amàric	6	,1
alemany	30	,3
àkan	4	,0
aimara	1	,0
<b>Total</b>	<b>11603</b>	<b>100,0</b>

Hi ha 58 llengües, de les quals la més important és el castellà (45'3%), seguida de l'àrab (15'6%), del romanès (8'3%) i del xinès (6'2%). Una part de l'alumnat és bilingüe familiar (778 alumnes) i, per tant, a les llengües citades s'han d'afegir les següents:

finlandès, tibetà, pari, naguatel, maltès, gallec, fusha, euskara, chuluba, bisaia i anobonès, la qual cosa fa un total de parlants de 69 llengües.

No obstant això, el percentatge de participants que parla una llengua romànica puja fins el 58%, seguit dels que parlen una llengua semítica (15'7%), una llengua sinotibetana (6'3%), una llengua indoiraniana (5'5%), una llengua berber (4'9%) i una llengua eslava (4'8%). El percentatge de parlants d'una llengua de la família nigerocongoleesa és únicament un 1'7% i la gran majoria es concentra al servei territorial de Girona.

Pel que fa al moment d'arribada a Catalunya, la distribució de l'alumnat apareix a la taula XXX.

### TAULA XXX

Participants i any d'arribada a Catalunya. Educació primària. Curs 2006-2007

	N	Percentatge
2007 <sup>17</sup>	1850	15,9
2006	5173	44,6
2005	3431	29,6
2004	868	7,5
2003	281	2,4
<b>Total</b>	<b>11603</b>	<b>100,0</b>

La majoria va arribar l'any 2006. No obstant això, hi ha un 2'4% d'alumnat arribat l'any 2003 que, d'acord amb la normativa, no hauria de participar a les aules d'acollida.

La taula XXXI presenta les dades sobre l'escolarització prèvia de l'alumnat.

<sup>17</sup> L'any fa referència al curs escolar. És a dir, 2007 significa de setembre de 2006 a juny de 2007, 2006 de setembre de 2005 a agost de 2006 i així successivament.

## TAULA XXXI

Participants i escolarització prèvia. Educació primària. Curs 2006-2007

	<b>N</b>	<b>Percentatge</b>
Sense escolaritzar	779	6,7
Escolarització irregular	1895	16,3
Escolarització regular	8929	77,0
<b>Total</b>	<b>11603</b>	<b>100,0</b>

La gran majoria de l'alumnat ha estat escolaritzat prèviament de manera regular. Pel que fa a l'alumnat sense escolaritzar, un 24'9% té entre cinc i sis anys d'edat i, per tant, significa que no ha participat prèviament al parvulari. Aquesta xifra contrasta amb el 6'16% d'alumnat d'aquestes edats que ha tingut una escolarització prèvia regular.

### 6.1.2. Instruments

Per avaluar el coneixement de llengua catalana i el grau d'adaptació escolar de l'alumnat s'han utilitzat dos instruments, elaborats des de la Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. A més a més, el professorat de l'aula d'acollida ha completat un qüestionari sobre les dades familiars, socials i escolars de l'alumnat.

#### 6.1.2.1. La prova de coneixement de català

La prova ha estat dissenyada com a nivell A2 (usuari bàsic) d'acord amb els criteris del Consell d'Europa i avalua quatre habilitats: comprensió i expressió oral, comprensió lectora i expressió escrita (veure Annex I).

Els objectius generals del nivell A2 són:

1. Comprendre frases i expressions utilitzades habitualment i relacionades amb temes propers a l'alumnat.

2. Comunicar-se en situacions senzilles i habituals que exigeixen un intercanvi simple i directe d'informació sobre temes propers.
3. Descriure, amb termes simples, aspectes de la seva experiència, entorn immediat i assumptes relacionats amb les necessitats bàsiques.

Els objectius específics són els següents:

Pel que fa a la comprensió oral:

1. Identificar el tema de conversa, si es parla poc a poc i amb claredat.
2. Comprendre expressions i vocabulari més freqüent relatiu a tot el que fa referència als temes més immediats.
3. Entendre una explicació clara sobre temes coneguts.
4. Entendre suficientment els missatges per resoldre necessitats concretes que es puguin presentar dins del centre escolar.
5. Comprendre instruccions senzilles.
6. Comprendre la idea principal d'avisos i missatges breus, clars i senzills.

Pel que fa a l'expressió oral.

1. Produir expressions i frases simples per descriure o presentar de manera senzilla la família o altra gent, les tasques escolars, les rutines diàries, els gustos i les preferències, etc.
2. Fer descripcions breus i elementals de fets i activitats.
3. Narrar una història o descriure alguna cosa de manera senzilla.



4. Dur a terme funcions lingüístiques elementals, com ara intercanviar informació i demanar-ne, també expressar opinions d'una manera senzilla.
5. Mantenir intercanvis socials molt breus.

Pel que fa a la comprensió lectora:

1. Llegir i comprendre textos breus, escrits amb un llenguatge senzill amb vocabulari bàsic.
2. Trobar informació específica en textos escolars breus o en materials quotidians senzills com anuncis, horaris, instruccions, etc.
3. Entendre senyals i avisos del centre escolar i de llocs públics com el carrer, el transport públic, etc.
4. Comprendre notes i cartes personals curtes i senzilles.

Pel que fa a l'expressió escrita:

1. Produir textos breus i senzills on es descriguin aspectes bàsics de la seva família, els estudis, les seves afeccions, activitats quotidianes, etc, utilitzant els connectors més habituals (*i, però, perquè*) per enllaçar les frases.
2. Escriure notes i petits missatges per satisfer les necessitats immediates.
3. Escriure cartes personals molt senzilles.
4. Escriure paraules que pertanyen al seu vocabulari oral amb correcció fonètica – ortografia natural- (però no necessàriament ortogràfica).
5. Separar les paraules de la frase amb contingut lèxic i les gramaticals més freqüents.

La taula XXXII mostra els continguts generals que s'avaluen en cadascuna de les quatre habilitats.

TAULA XXXII

Continguts i avaluació de les quatre habilitats lingüístiques.

<b>Comprensió oral</b>	<b>Expressió oral</b>	<b>Comprensió lectora</b>	<b>Expressió escrita</b>
Comprensió de vocabulari.	Expressió de vocabulari.	Comprensió de frases.	Producció de frases.
Comprensió d'estructures.	Producció d'un text descriptiu.	Comprensió d'un text narratiu.	Producció d'un text narratiu.
Comprensió de fets.	Explicació de fets.	Comprensió d'un text instructiu.	Producció d'una nota.
Comprensió d'ordres.	Producció d'exponents que es corresponen amb diferents funcions comunicatives.		
Comprensió d'un text narratiu.			

La taula XXXIII mostra la puntuació màxima de cada prova i els criteris referencials pel cicle mitjà i el cicle superior. Es considera que l'alumne supera la prova quan arriba o sobrepassa els criteris referencials a les quatre habilitats avaluades.

## TAULA XXXIII

Puntuacions màximes i referencials de la prova de coneixement de català

	<b>Puntuació màxima</b>	<b>Criteri referencial Cicle Mitjà</b>	<b>Criteri referencial Cicle Superior</b>
Comprensió oral	55	45	45
Expressió oral	88	70	70
Comprensió lectora	28	17	22
Expressió escrita	43	29	34

Pel que fa a la comprensió oral, la taula XXXIV mostra la puntuació de cada apartat i de cadascun dels ítems a cada apartat.

## TAULA XXXIV

Puntuació de la prova de comprensió oral

	<b>Vocabulari</b>	<b>Estructures</b>	<b>Fets</b>	<b>Ordres</b>	<b>Text narratiu</b>	<b>Total</b>
Puntuació ítem	1	2	2	2	5	
Puntuació apartat	16	8	8	8	15	55

La taula XXXV mostra la puntuació de les diferents parts que avalua la prova d'expressió oral.

## TAULA XXXV

## Puntuació de la prova d'expressió oral

	Vocabulari	Text descriptiu	Fets	Funcions comunicatives	Total
Puntuació ítem	1	4	4	4	
Puntuació apartat	16	12	16	44	88

La taula XXXVI presenta la puntuació corresponent a la comprensió lectora.

## TAULA XXXVI

## Puntuació de la prova de comprensió lectora

	Frases (a)	Frases (b)	Texts	Total
Puntuació ítem	1	2	2	
Puntuació apartat	4	8	16	28

Finalment, la taula XXXVII presenta la distribució de les puntuacions a la prova d'expressió escrita.

## TAULA XXXVII

## Puntuació de la prova d'expressió escrita

	Frases	Text 1	Text 2	Total
Puntuació ítem	6	20	5	
Puntuació apartat	18	20	5	43

### 6.1.2.2. El qüestionari d'adaptació escolar

Els continguts contemplen quatre aspectes:

1. Adaptació al medi escolar: es tracta d'esbrinar si l'alumnat ha assolit un coneixement bàsic del centre (espais, distribució temporal, costums, hàbits, tipus de tasques, etc.) i ha desenvolupat un grau de confiança suficient en el nou entorn que li permeti sentir-se còmode i segur i, per tant, poder afrontar els processos d'ensenyament i aprenentatge i de socialització sense inquietuds ni pors afegides que podrien interferir en els aprenentatges.

2. Estratègies per a l'aprenentatge: l'objectiu és determinar si l'alumnat té les estratègies per afrontar, amb possibilitats d'èxit, les tasques escolars que se li demanen. És important diferenciar aquestes estratègies bàsiques (hàbits de treball, interès, participació, atenció, esforç, capacitat de demanar ajuda, etc.) dels coneixements.

3. Convivència i relació entre iguals: es tracta de detectar els punts forts i els punts febles en la xarxa de relacions que estableix l'alumnat amb els seus companys i les seves companyes i detectar possibles actituds de tancament i rebuig.

4. Convivència i relació amb els adults: l'objectiu és conèixer el tipus de relació que l'alumnat ha establert amb les persones adultes, especialment amb el professorat.

El qüestionari consta de tres parts (veure annex II). La primera es contestada per l'alumnat i es refereix a la seva satisfacció a l'aula d'acollida i a l'aula ordinària, al seu interès per les activitats que es realitzen a les dues aules i a la seva participació, a la seva percepció sobre el professorat i a les relacions que estableix amb la resta de l'alumnat a les dues aules.

La segona és contestada per la persona tutora de l'aula de acollida i la tercera per la persona tutora de l'aula ordinària. Ambdues consten de quatre apartats: actitud general de l'alumne, actitud davant el treball escolar, interaccions amb la resta de l'alumnat i interaccions amb el professorat i altres persones professionals de l'educació del centre escolar.

A cada pregunta (per exemple, “treballa a l’aula de acollida”) hi ha quatre respostes que van de molt (4) a gens (1). Cada alumne obté una puntuació que és el resultat de sumar les puntuacions que donen a cada ítem l’alumnat i el professorat de l’aula d’acollida i de l’aula ordinària. Hi ha preguntes que resten com, per exemple, “falta a classe” o “únicament es relaciona amb l’alumnat de la seva pròpia ètnia”. La puntuació mínima de la prova és 50 i la màxima 208.

### **6.1.2.3. El qüestionari de dades personals**

El qüestionari recull les dades del centre escolar (el nom i el codi del centre, el curs d’escolarització de l’alumne, la titularitat del centre escolar i el servei territorial), el nombre d’hores setmanals que l’alumnat passa a l’aula d’acollida, el moment d’arribada a Catalunya i al centre escolar, l’edat, l’escolarització prèvia de l’alumnat, el país d’origen i la seva llengua familiar.

### **6.1.3. Procediment**

Les dues proves van ser administrades a l’alumnat que feia més de sis mesos que era a Catalunya i que no presentava cap característica conductual de risc biològic. El professorat de l’aula d’acollida i de l’aula ordinària va contestar els apartats corresponents del qüestionari d’adaptació escolar. El qüestionari de dades personals va ser administrat a tot l’alumnat.

Les proves van ser administrades entre finals de maig i mitjans de juny de l’any 2007 pel professorat de l’aula d’acollida o les persones assessores del programa LIC del Departament d’Educació de la Generalitat de Catalunya al llarg d’una setmana i van ser enviades via telemàtica al Servei d’Ensenyament del Català (SEDEC) del Departament d’Educació. L’enviament es va fer de manera ordenada per evitar baixades de tensió a la xarxa i no perdre cap subjecte dels participants.

La prova de coneixement de català i el qüestionari d'adaptació escolar estan a disposició de tot el professorat a la web del programa LIC, així com les instruccions per a la seva administració ([www.xtec.cat/lic/index.htm](http://www.xtec.cat/lic/index.htm))

Dels 11603 alumnes que formaven part de les aules d'acollida durant el curs 2006-2007, 1979 alumnes no van realitzar les proves, bé perquè havien arribat després de desembre de 2006, bé perquè presentaven característiques conductuals de risc biològic i 914 alumnes tampoc les van realitzar perquè ja no eren a l'aula d'acollida quan es van realitzar les proves. A més a més, donat que les proves es realitzaven al llarg d'una setmana, tant una part de l'alumnat com una part del professorat no van poder completar-les. Finalment, hi ha un percentatge sorprenentment elevat d'alumnat absentista per diferents raons que, evidentment, tampoc va respondre la prova.

La taula XXXVIII mostra el nombre de respostes a les diferents parts de la prova de coneixement de català.

TAULA XXXVIII

Alumnat que ha contestat la prova de català. Educació primària. Curs 2006-2007

	Comprensió oral	Expressió oral	Comprensió lectora	Expressió escrita
Alumnat	6818	6744	6576	6466

Finalment, les tres parts del qüestionari van ser contestades per 5724 alumnes i les seves persones tutores.

Les dades telemàtiques van ser transportades al SPSS versió 14 i van ser transformades de cadena a numèrica per poder calcular els totals de la prova de llengua catalana i d'adaptació escolar. Igualment, les diferents variables sobre les característiques familiars, socials i escolars de l'alumnat van ser recodificades amb l'objectiu de poder ser utilitzades en les diferents anàlisis estadístiques.

Un cop fet el còmput global i analitzada la seva distribució, l'adaptació escolar va ser subdividida en tres categories: baixa, mitja i alta.

Pel que fa a la llengua inicial de l'alumnat, hem agrupat les diferents llengües per famílies lingüístiques, d'acord amb Moreno Cabrera (2003), i hem considerat únicament aquelles famílies amb més de 50 parlants. Les famílies lingüístiques resultants són les següents:

1. Llengües indoeuropees romàniques (castellà, romanès, francès, italià i portuguès).
2. Llengües indoeuropees eslaves (rus, polonès, búlgar, ucraïnès, txec, eslovè, eslovac i serbocroat).
3. Llengües afroasiàtiques semítiques (àrab).
4. Llengües indoeuropees germàniques (anglès, neerlandès, alemany, islandès, suec i noruec).
5. Llengües sinotibetanes sinítiques (xinès).
6. Llengües nigerocongoleses mandé (bambara, soninke, malinke i mandinga).
7. Llengües nigerocongoleses atlàntiques (wolof i fula).
8. Llengües austronèsiques malaiopolinèsiques (tagàlog i malgatxe).
9. Llengües indoeuropees indoiranianes (panjabi, urdú, bengalí, nepalí i hindi).
10. Llengües afroasiàtiques berbers (amazic).

A més a més de la variable família lingüística, hem considerat les cinc llengües inicials amb un major nombre de parlants:

1. Castellà



2. Romanès
3. Xinès
4. Àrab
5. Amazic

#### **6.1.4. L'anàlisi de les dades**

Les variables considerades han estat les següents:

1. Servei Territorial (ST).
2. Titularitat jurídica del centre (TITULARIT)
3. Curs de l'alumne (CURS).
4. Nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida (HAA).
5. Escolarització prèvia (EP).
6. Temps d'estada a Catalunya (TE).
7. Llengua familiar (LLO).
8. Bilingüisme familiar (BILING).
9. Família lingüística (FL).
10. País d'origen (PO).
11. Continent (CONT)

12. Edat (EDAT).

13. Comprensió oral (CO).

14. Expressió oral (EO).

15. Comprensió lectora (CL).

16. Expressió escrita (EE).

17. Adaptació escolar (ADAPCAT).

La variable ST té vuit valors: Baix-Llobregat (1), Barcelona ciutat (2), Barcelona comarques (3), Girona (4), Lleida (5), Tarragona (6), Terres de l'Ebre (7), Vallès occidental (8).

La variable TITULARIT té dos valors: escola privada concertada (1) i escola pública (2).

La variable CURS té sis valors: primer (1), segon (2), tercer (3), quart (4), cinquè (5), sisè (6).

La variable HAA té quatre valors: menys de cinc hores setmanals (1), entre sis i deu hores setmanals (2), entre onze i quinze hores setmanals (3), entre setze i vint hores setmanals (4).

La variable EP té tres valors: sense escolarització (1), escolarització irregular (2) i escolarització regular (3).

La variable TE té cinc valors: de 0 a 9 mesos (1), de 10 a 21 mesos (2), de 22 a 33 mesos (3), de 34 a 45 mesos (4), de 46 a 57 mesos (5).

Les variables LLO i PO tenen respectivament cinquanta-vuit i noranta-quatre dimensions. Cada variable està ordenada per ordre alfabètic invers i cada categoria rep un número correlatiu (veure taules XXVIII i XXIX).

La variable BILING únicament ha estat considerada, donat el nombre de parlants, en relació a quatre poblacions: bilingües àrab-amazic (1), bilingües castellà- quítxua (2), bilingües castellà-guaraní (3) i bilingües urdú-panjabi (4).

La variable FL té deu dimensions: llengües indoeuropees romàniques (1), llengües indoeuropees eslaves (2), llengües afroasiàtiques semítiques (3), llengües indoeuropees germàniques (4), llengües sinotibetanes sinítiques (5), llengües nigerocongoleses mandé (6), llengües nigerocongoleses atlàntiques (7), llengües austronèsiques malaiopolinèsiques (8), llengües indoeuropees indoiranianes (9) i llengües afroasiàtiques berbers (10).

La variable CONT té set dimensions i expressa l'agrupació de països d'origen per continent. Les dimensions són Àsia (1), Amèrica Central i del Sud (2), Europa de l'Est (3), Àfrica (4), Europa (5), Oceania (6) i Amèrica del Nord (7).

La variable CO té un mínim de 0 i un màxim de 55 punts.

La variable EO té un mínim de 0 i un màxim de 88 punts.

La variable CL té un mínim de 0 i un màxim de 28 punts.

La variable EE té un mínim de 0 i un màxim de 43 punts.

La variable ADAPCAT té tres dimensions: baixa (1), mitja (2) i alta (3).

#### **6.1.4.1. L'anàlisi de les dades de la prova de coneixement de català**

Hem utilitzat els descriptius estadístics, les ANOVAS d'una, dues i tres variables i l'anàlisi de correspondències simples.

Mitjançant els estadístics descriptius hem conegut les freqüències, les mitges, les desviacions i la variància de les quatre variables (CO, EO, CL i EE) sobre coneixement de català.

Hem utilitzat l'anàlisi de la variància per conèixer la significació de les diferents variables individualment i en interacció (ST, TITULARIT, CURS, HAA, EDAT, EP, TE, PO, LLO, FL, BILING, ADAPCAT) en relació a les variables de coneixement de català (CO, EO, CL i EE).

Finalment, hem utilitzat, quan ha calgut, l'anàlisi de correspondències simples per conèixer la significació de les relacions entre les variables categoritzades (ST, TITULARIT, CURS, HAA, EDAT, EP, TE, PO, LLO, FL, BILING, ADAPCAT).

#### **6.1.4.2. L'anàlisi de les dades del qüestionari d'adaptació escolar**

Les freqüències de les puntuacions totals del qüestionari van ser subdividides en tres apartats, de manera que els dos extrems recollien les puntuacions que eren enteses com a adaptació baixa i alta. La concentració de les puntuacions en la banda mitja de la taula de freqüències era entesa com a adaptació mitja.

Hem analitzat els estadístics descriptius (freqüències) dels ítems del qüestionari i hem utilitzat l'anàlisi de correspondències simples per estudiar les relacions entre la variable ADAPCAT i les altres variables (ST, TITULARIT, CURS, HAA, EDAT, EP, TE, PO, LLO, FL i BILING).

Finalment, hem fet tres anàlisis factorials de components principals de les respostes del qüestionari. Una anàlisi de les respostes de l'alumnat i les altres dues de les respostes del professorat de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària. Els diferents factors obtinguts els hem posat en relació amb la variable FL i les llengües més importants incloses a la variable LLO, així com amb els valors corresponents als països hispans de la variable PO.



## **7. LES HORES SETMANALS DE L'ALUMNAT DE LES AULES D'ACOLLIDA I LA RELACIÓ AMB LES SEVES CARACTERÍSTIQUES.**

La taula XXXIX presenta la distribució de l'alumnat avaluat segons el nombre d'hores setmanals que passa a l'aula d'acollida.

TAULA XXXIX

Alumnat i hores setmanals a l'aula d'acollida. Educació primària. Curs 2006-2007

	<b>N</b>	<b>Percentatge</b>
Menys de 5 hores	5924	51,1
Entre 6 i 10 hores	4910	42,3
Entre 11 i 15 hores	700	6,0
Entre 16 i 20 hores	69	,6
<b>Total</b>	11603	100,0

La gran majoria de l'alumnat (93'4%) passa menys de dues hores diàries a l'aula d'acollida. De fet, si considerem a tot l'alumnat, aquest hi passa setmanalment 1h34m. i si tenim en compte l'alumnat de les dues primeres categories, el temps es redueix fins a 1h27m.

### **7.1 Temps d'estada de l'alumnat a Catalunya i nombre d'hores setmanals a les aules d'acollida**

La relació entre el temps d'estada a Catalunya i el nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida es presenta a la taula XL.

TAULA XL

Hores setmanals a l'aula d'acollida i temps d'estada a Catalunya. Educació primària.

Curs 2006-2007

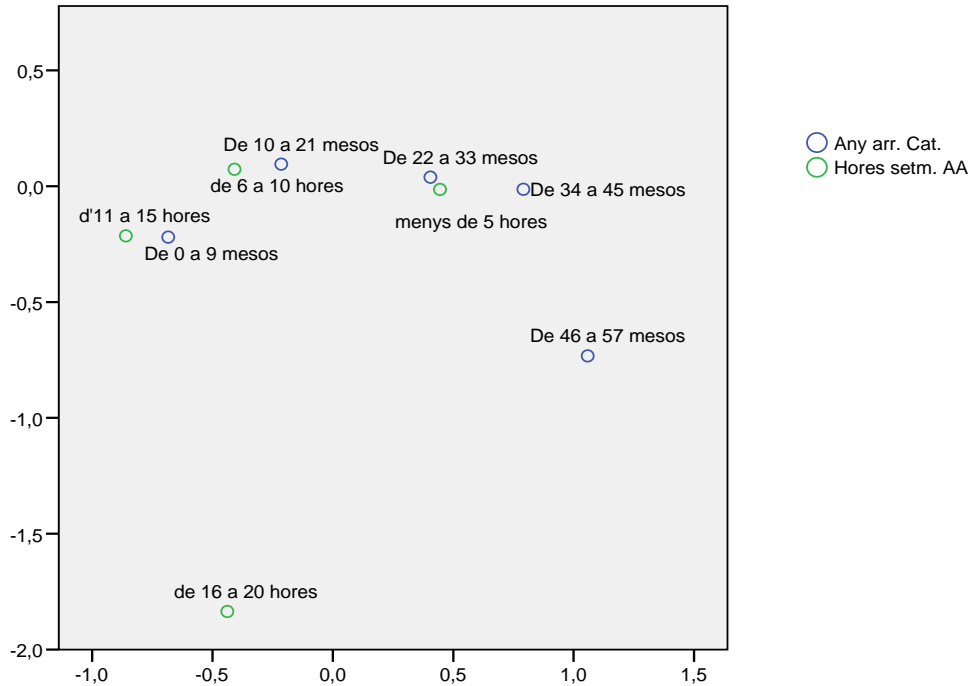
	Any d'arribada a Catalunya										Total	
	2007		2006		2005		2004		2003			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Menys de 5 hores	659	11'1	2386	40'3	2068	34'9	598	10'1	213	3'6	5924	100
Entre 6 i 10 hores	991	20'2	2394	48'8	1213	24'7	252	5'1	60	1'2	4910	100
Entre 11 i 15 hores	181	25'9	365	52'1	135	19'3	14	2	5	0'7	700	100
Entre 16 i 20 hores	19	27'5	28	40'6	15	21'7	4	5'8	3	4'3	69	100
<b>Total</b>	1850	15'9	5173	44'6	3431	29'6	868	7'5	281	2'4	11603	100

La taula XL mostra una doble tendència significativa. D'una banda, l'alumnat de nova incorporació tendeix a estar més hores setmanals a l'aula d'acollida i, de l'altra, a mesura que augmenten els anys de residència de l'alumnat a Catalunya disminueix el nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida (Chi-quadrat=557'580; p=0'000).

El gràfic VII mostra l'anàlisi de correspondències simples entre les dues variables.

## GRÀFIC VII

Anàlisi de correspondències simples entre TE i HAA. Educació primària. Curs 2006-2007



El gràfic VII evidencia les dues tendències ja comentades. L'alumnat que porta menys de nou mesos a Catalunya es situa a les aules d'acollida entre onze i quinze hores setmanals i, al contrari, el que porta entre vint-i-dos a quaranta-cinc mesos a Catalunya està a les aules d'acollida amb menys de cinc hores setmanals, mentre que l'alumnat que porta entre deu i vint-i-un mesos a Catalunya es situa a les aules d'acollida entre sis i deu hores setmanals.

No hi ha cap correspondència significativa entre l'alumnat que fa més temps que és a Catalunya i el que està més hores a l'aula d'acollida.

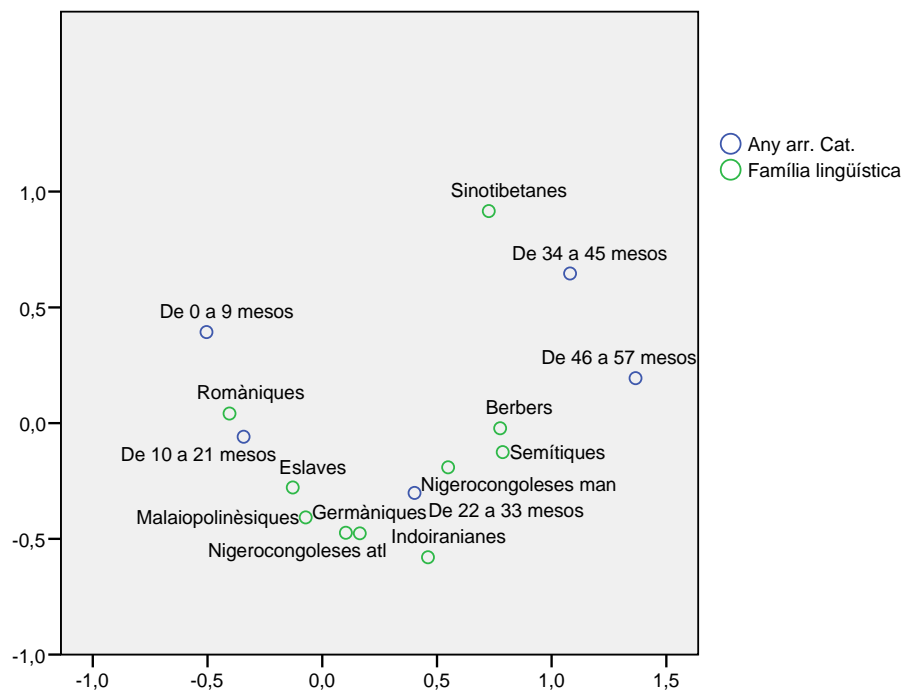
Per comprendre millor aquesta relació hem analitzat les correspondències simples entre la llengua inicial i el país d'origen de l'alumnat de les aules d'acollida i el temps d'estada a Catalunya. Els gràfics VIII i IX mostren les dues relacions. Al primer presentem les relacions simples entre la "família lingüística" i el temps d'estada a



Catalunya i, al segon, la relació entre la variable “continent” i la variable “temps d'estada” a Catalunya.

### GRÀFIC VIII

Anàlisi de correspondències entre “família lingüística” de l'alumnat i el temps d'estada a Catalunya. Educació primària. Curs 2006-2007



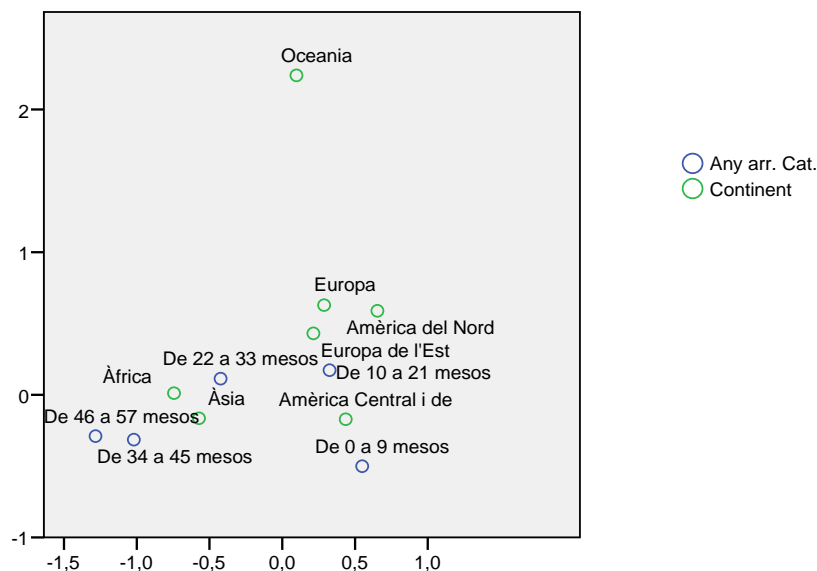
Les correspondències són significatives (Chi- quadrat=980'438; p=0'000). L'alumnat de llengua romànica i el de llengua eslava estableix una relació preferent amb la categoria de “deu a vint-i-un mesos” a Catalunya, L'alumnat amb una llengua berber i semítica oscil·la entre les categories “entre vint-i-dos i trenta-tres mesos” i “entre quaranta-sis i cinquanta-set mesos” a Catalunya. L'alumnat amb una llengua subsahariana i indoiraniana està més a prop de la categoria “entre vint-i-dos i trenta-tres mesos” a Catalunya i l'alumnat sinotibetà es situa al costat de la categoria “entre trenta-quatre i quaranta-cinc mesos”. L'alumnat amb una llengua germànica està més a prop, però sense establir una relació clara de la categoria “entre vint-i-dos i trenta tres mesos”

i, finalment, l'alumnat amb una llengua malaiopolinèsica oscil·la, si bé no clarament, entre les categories “entre deu i vint-i-un mesos” i “entre vint-i-dos i trenta-tres mesos”.

Segons aquesta anàlisi, excepte l'alumnat de llengua romànica i eslava, la resta es correspondria més amb la categoria “menys de cinc hores a l'aula d'acollida”. No obstant això, el gràfic IX matisa aquesta afirmació.

### GRÀFIC IX

Anàlisi de correspondències simples entre “continent” de procedència de l'alumnat i el temps d'estada a Catalunya. Educació primària. Curs 2006-2007



L'alumnat, segons l'anàlisi de correspondències simples, que porta més temps a Catalunya és l'africà i després l'asiàtic. L'alumnat que porta menys temps és el llatinoamericà i l'alumnat europeu i d'Amèrica del Nord es relaciona amb la categoria “entre deu i vint-i-un mesos”. L'alumnat d'Oceania no estableix cap correspondència. Les relacions són significatives (Chi-quadrat=906'290; p=0'000).

Segons aquest gràfic, hauria de ser l'alumnat africà i l'asiàtic el que passés menys temps a les aules d'acollida.

## 7.2. Curs escolar de l'alumnat i nombre d'hores setmanals a les aules d'acollida

La taula XLI mostra la relació entre el nombre d'hores setmanals de l'alumnat de l'aula d'acollida i el curs escolar que segueix.

TAULA XLI

Curs escolar de l'alumnat i nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida. Educació primària. Curs 2006-2007

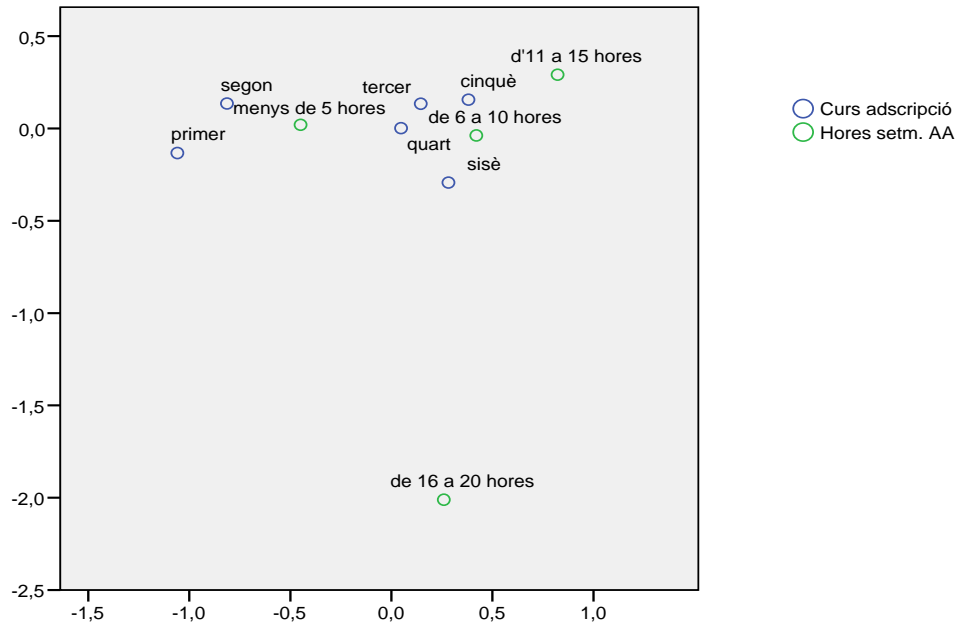
	Curs escolar												Total	
	Primer		Segon		Tercer		Quart		Cinquè		Sisè			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Menys de cinc hores	770	13	835	14'1	1058	17'9	1139	19'2	1047	17'7	1075	18'1	5924	100
Entre 6 i 10 hores	233	4'7	337	6'9	989	20'1	1003	20'4	1187	24'2	1161	23'6	4910	100
Entre 11 i 15 hores	11	1'6	23	3'3	154	22	134	19'1	30	8'5	168	24	700	100
Entre 16 i 20 hores	7	10'1	3	4'3	10	14'5	12	17'4	13	18'8	24	34'8	69	100
<b>Total</b>	1021	8'8	1198	10'3	2211	19'1	2288	19'7	2457	21'2	2428	20'9	11603	100

Les dades mostren, de la mateixa manera que a la taula XL, una doble tendència significativa. D'una banda, l'alumnat del cicle inicial tendeix a estar menys hores setmanals a l'aula d'acollida i, de l'altra, a mesura que l'alumnat progressa escolarment tendeix a estar més hores setmanals a l'aula d'acollida (Chi-quadrat=570'119; p=0'000).

El gràfic X mostra l'anàlisi de correspondències simples.

## GRÀFIC X

Anàlisi de correspondències simples entre CURS i HAA. Educació primària. Curs 2006-2007



El gràfic evidencia una relació entre l'alumnat del cicle inicial (primer i segon) i les aules d'acollida amb menys de cinc hores setmanals, mentre que la resta de l'alumnat s'agrupa al voltant de les aules d'acollida de sis a deu hores setmanals.

Aquesta correlació té també una traducció en referència a l'edat de l'alumnat en el sentit que l'alumnat més jove està significativament menys hores setmanals a les aules d'acollida (Chi-quadrat=563'709; p=0'000).

### 7.3. Escolarització prèvia de l'alumnat i nombre d'hores setmanals a les aules d'acollida

La taula XLII mostra la relació entre el nombre d'hores setmanals de l'alumnat a les aules d'acollida i la seva escolarització prèvia.

TAULA XLII

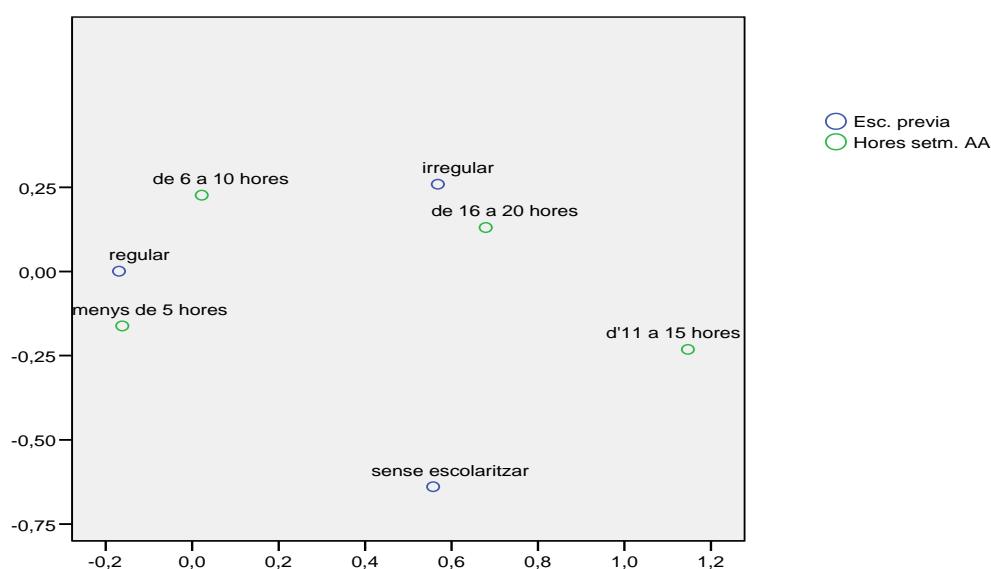
Escolarització prèvia de l'alumnat i nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida.  
Educació primària. Curs 2006-2007

	Escolarització prèvia						Total	
	Sense escolarització		Escolarització irregular		Escolarització regular			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Menys de 5 hores	403	6'8	838	14'1	4683	79'1	5924	100
Entre 6 i 10 hores	286	5'8	859	17'5	3765	76'7	4910	100
Entre 11 i 15 hores	84	12	182	26	434	62	700	100
Entre 16 i 20 hores	6	8'7	16	23'2	47	68'1	69	100
<b>Total</b>	<b>779</b>	<b>6'7</b>	<b>1895</b>	<b>16'3</b>	<b>8929</b>	<b>77</b>	<b>11603</b>	<b>100</b>

L'anàlisi de correspondències simples es mostra significativa (Chi-quadrat=123'313; p=0'000) en el sentit de més temps setmanal a l'aula d'acollida amb menor escolarització prèvia. El gràfic XI mostra aquesta relació.

GRÀFIC XI

Anàlisi de correspondències simples entre EP i HAA. Educació Primària. Curs 2006-2007



L'escolarització prèvia regular s'associa amb aules d'acollida amb menys de cinc hores setmanals i entre sis i deu hores setmanals mentre que l'escolarització prèvia irregular s'associa a aules d'acollida de setze a vint hores setmanals.

L'alumnat sense escolarització prèvia no s'associa a cap aula d'acollida segons la seva categorització en funció del nombre d'hores setmanals. Probablement, la raó sigui que una gran part d'aquest alumnat té entre cinc i sis anys d'edat i, per tant, com hem vist a la taula XLI i el gràfic XI, passa a les aules d'acollida menys de cinc hores setmanals mentre que l'alumnat més gran es distribueix en aules d'acollida on l'alumnat hi passa més hores setmanals. La taula XLIII mostra aquesta relació.

TAULA XLIII

Alumnat sense escolarització prèvia, edat i nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida. Educació primària. Curs 2006-2007

	<b>Hores setmanals a l'aula d'acollida</b>								<b>Total</b>	
	Menys de 5 hores		Entre 6 i 10 hores		Entre 11 i 15 hores		Entre 16 i 20 hores			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5 anys	8	80	2	20	0	0	0	0	10	100
6 anys	126	68'5	51	27'7	7	3'8	0	0	184	100
7 anys	97	64'2	45	29'8	7	4'6	2	1'3	151	100
8 anys	80	48'5	65	39'4	20	12'1	0	0	165	100
9 anys	46	45'5	41	40'6	13	12'9	1	1	101	100
10 anys	21	27'6	36	47'4	18	23'7	1	1'3	76	100
11 anys	21	29'6	36	50'7	13	18'3	1	1'4	71	100
12 anys	4	21'1	8	42'1	6	31'6	1	5'3	19	100
13 anys	0	0	2	100	0	0	0	0	2	100
<b>Total</b>	403	51'7	286	36'7	84	10'8	6	0'8	779	100

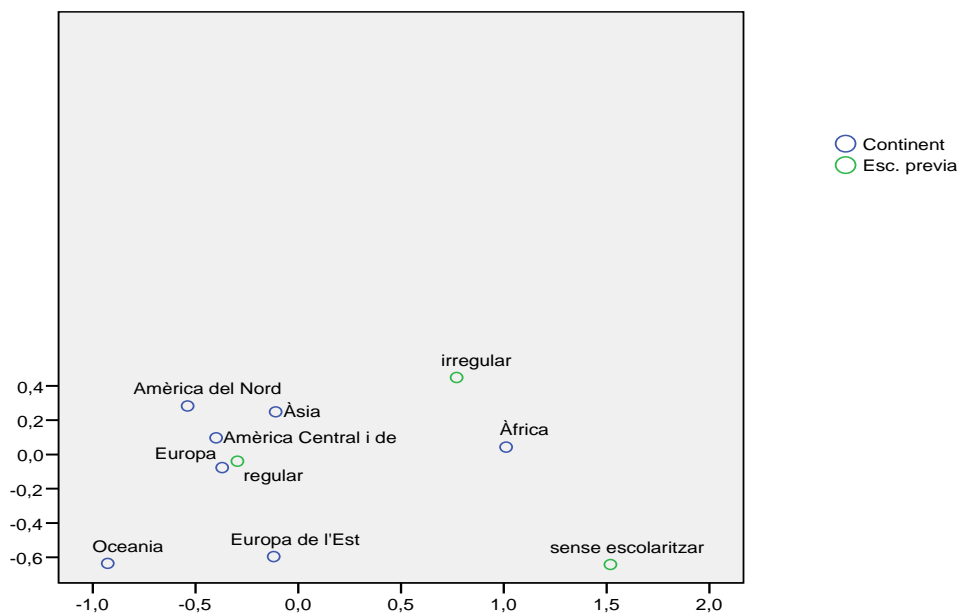
La taula XLIII certifica el comentari anterior. Així, a mesura que augmenta l'edat de l'alumnat sense escolarització prèvia augmenta significativament el nombre d'hores a l'aula d'acollida (Chi-quadrat=100'671; p=0'000).

#### 7.4. Escolarització prèvia i país d'origen de l'alumnat

La categoria "país d'origen" ha estat transformada mitjançant la categoria "continent". El gràfic XII mostra la relació entre l'escolarització prèvia de l'alumnat i el continent del qual procedeix. La relació es significativa (Chi-quadrat=1226'661; p=0'000).

#### GRÀFIC XII

Escolarització prèvia de l'alumnat de les aules d'acollida i continent de procedència.  
Educació primària. Curs 2006-2007



Excepte l'alumnat procedent d'Àfrica, que es mostra més proper a la categoria "escolarització irregular", i el d'Oceania, que no mostra una relació especial, la resta està més a prop d'una "escolarització regular".

### 7.5. Llengua inicial, país d'origen de l'alumnat i nombre d'hores setmanals a les aules d'acollida

Pel que fa a la llengua inicial de l'alumnat (LO) i el país d'origen (PO), també hi ha diferències significatives en relació al nombre d'hores setmanals de l'alumnat a l'aula d'acollida (Chi-quadrat=10578'750; p=0'000 per LO i Chi-quadrat=1028'887; p=0'000 per PO).

La taula XLIV presenta la relació entre l'alumnat de les diferents famílies lingüístiques i el nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida.

TAULA XLIV

Alumnat, família lingüística i nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida. Educació primària. Curs 2006-2007

	Hores a l'aula d'acollida								Total	
	Menys de 5 hores		Entre 6 i 10 hores		Entre 11 i 15 hores		Entre 16 i 20 hores			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Romàniques	3958	58'9	2505	37'3	225	3'3	36	0'5	6724	100
Eslaves	220	43'7	236	46'9	41	8'2	6	1'2	503	100
Semítiques	751	41'8	858	47'8	170	9'5	16	0'9	1795	100
Germàniques	104	50'0	96	46'2	8	3'8	0	0'0	208	100
Sinotibetanes	237	33'0	394	54'8	85	11'8	3	0'4	719	100
Nigerocongolese mandé	54	39'3	64	45'9	19	14'1	1	0'7	138	100
Nigerocongolese atlàntiques	22	39'1	26	46'4	11	13'8	1	0'7	60	100
Malaiopolinèsiques	39	43'8	40	44'9	10	11'2	0	0'0	89	100
Indoiranianes	215	33'9	384	60'6	34	5'4	1	0'2	634	100
Berbers	244	41'6	253	43'1	86	14'7	4	0'7	587	100
<b>Total</b>	5844	51	4856	42'4	689	6	68	0'6	11457	100



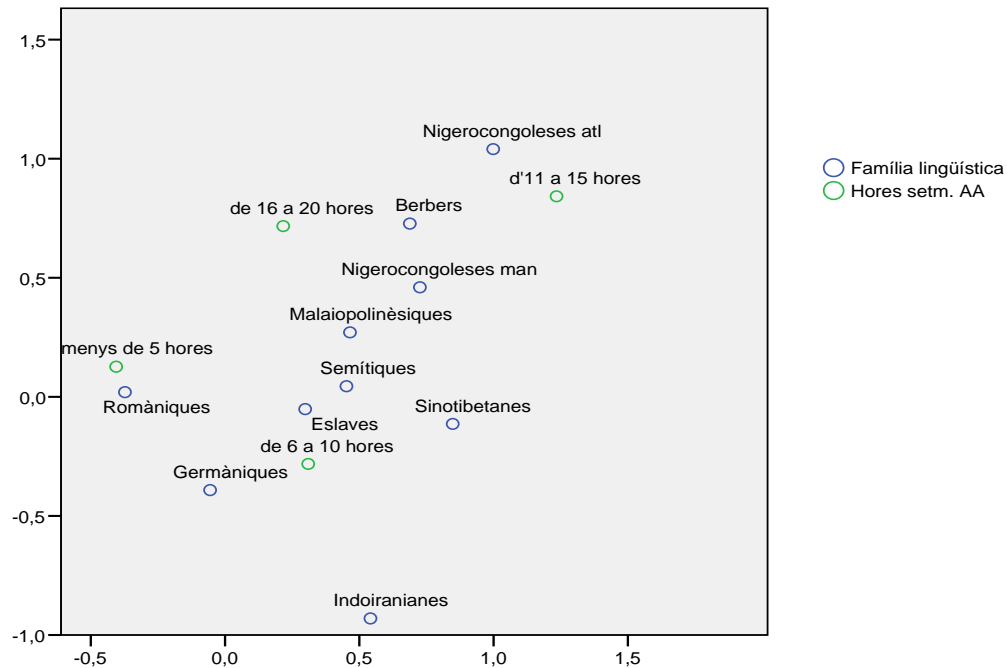
## 7. Les hores setmanals de l'alumnat de les aules d'acollida i la relació amb les seves característiques

Les diferències continuen essent significatives ( $\text{Chi-quadrat}=629'804$ ;  $p=0'000$ ) i apareixen dues tendències. D'una part, l'alumnat amb una llengua romànica tendeix a estar menys hores setmanals a les aules d'acollida que la resta de companys i companyes i de l'altra, l'alumnat amb una llengua nigerocongolesa, berber i malaiopolinèsica està més hores setmanals a les aules d'acollida.

Aquestes dues tendències es confirmen a l'anàlisi de correspondències simples.

### GRÀFIC XIII

Anàlisi de correspondències simples entre FL i HAA. Educació primària. Curs 2006-2007

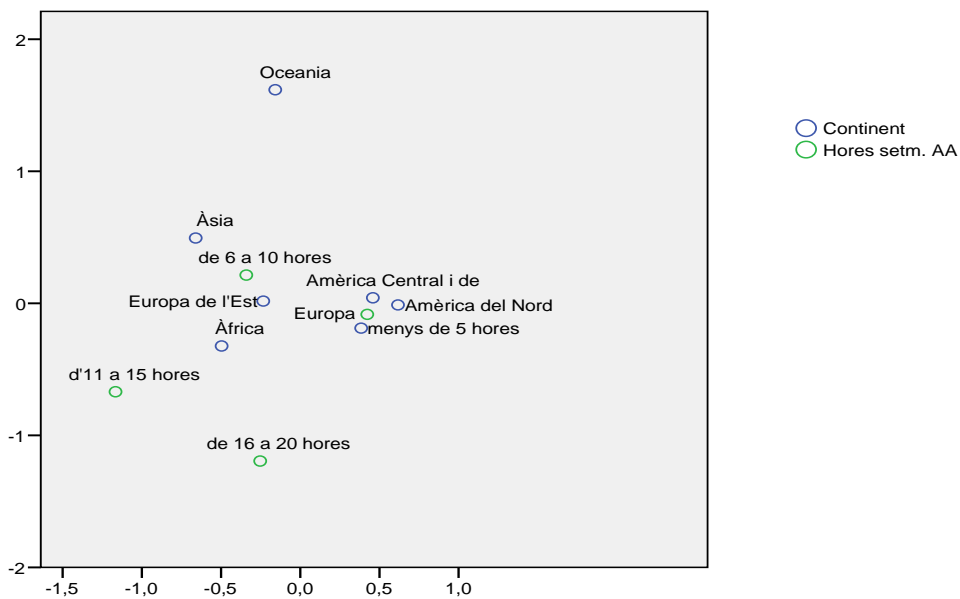


El gràfic mostra les tendències que apareixen a la taula de contingència. Així, l'alumnat amb una llengua romànica s'associa a les aules d'acollida on l'alumnat està menys de cinc hores setmanals i l'alumnat amb una llengua nigerocongolesa o berber s'associa a les aules d'acollida on l'alumnat hi passa més hores setmanals. La resta de l'alumnat, excepte el de llengua indoiraniana, es col·loca a prop de les aules en les quals l'alumnat està entre sis i deu hores setmanals. Aquestes relacions són diferents de les que hem observat respecte a la relació entre el temps d'estada a Catalunya i el nombre d'hores

setmanals a l'aula d'acollida. El gràfic XIV mostra la relació entre “continent” i hores setmanals a l'aula d'acollida.

#### GRÀFIC XIV

Anàlisi de correspondències simples entre CONT i HAA. Educació primària. Curs 2006-2007



Les diferències relacionades amb el país d'origen es situen en la mateixa línia que les que hem trobat respecte a la llengua familiar. L'alumnat llatinoamericà es relaciona amb la categoria “menys de cinc hores a l'aula d'acollida”. L'alumnat africà es reparteix entre tres categories “menys de cinc hores”, “entre sis i deu hores” i “entre onze i quinze hores”. L'alumnat asiàtic es relaciona amb la categoria “entre sis i deu hores” igual que l'alumnat d'Europa de l'est.

Les relacions són significatives ( $\chi^2=619,336$ ;  $p=0,000$ ) i matisen, com hem vist anteriorment, la relació entre el continent de l'alumnat, el temps d'estada a Catalunya i el nombre d'hores a l'aula d'acollida.

### 7.6. Titularitat jurídica del centre escolar, serveis territorials i nombre d'hores setmanals a les aules d'acollida

Pel que fa a la titularitat jurídica del centre escolar no apareixen diferències significatives (Chi-quadrat=6'974;  $p=0'073$ ) i, en canvi, sí hi ha diferències significatives respecte al servei territorial de l'alumnat (Chi-quadrat=505'461;  $p=0'000$ ). La taula XLV presenta la distribució de l'alumnat segons el servei territorial.

TAULA XLV

Alumnat, servei territorial i hores setmanals a l'aula d'acollida. Educació primària. Curs 2006-2007

	Hores setmanals a l'aula d'acollida								Total	
	Menys de 5 hores		Entre 6 i 10 hores		Entre 11 i 15 hores		Entre 16 i 20 hores			
	N	%	N	%	N	N	%	N	%	N
Baix Llobregat-Anoia	456	55'8	288	35'3	53	6'5	20	2'4	817	100
Barcelona ciutat	1366	58	919	39	63	2'7	6	0'3	2354	100
Barcelona comarques	1742	55'3	1247	39'6	145	4'6	17	0'5	3151	100
Girona	725	46'7	714	46	107	6'9	7	0'5	1553	100
Lleida	404	39'8	513	50'6	92	9'1	5	0'5	1014	100
Tarragona	435	33'7	677	52'5	173	13'4	4	0'3	1289	100
Terres de l'Ebre	216	47'5	197	43'3	39	8'6	3	0'7	455	100
Vallès occidental	580	59'8	355	36'6	28	2'9	7	0'7	970	100
<b>Total</b>	5924	51'1	4910	42'3	700	6	69	0'6	11603	100

La taula XLV mostra que l'alumnat del Vallès occidental, Barcelona ciutat i Girona està menys hores setmanals a les aules d'acollida que a les altres demarcacions. En el cas del Vallès occidental i de Barcelona ciutat podem afirmar que el percentatge d'alumnat de llengua romànica és més elevat que a la resta de serveis territorials (62'4% i 66'4% respectivament en front, per exemple, del 49'4% de Tarragona o del 53'2% de les Terres de l'Ebre). No és el cas de Girona que té un 54% d'alumnat de llengües romàniques. Probablement, l'explicació de les dades de Girona es troba en les característiques escolars del seu alumnat. Així, un 20'3% està al cicle inicial, a diferència del 12'9% de les Terres de l'Ebre, el 6'7% de Tarragona o el 16'4% del Baix Llobregat-Anoia. A més a més, Girona té el percentatge més elevat d'alumnat amb un temps de residència a Catalunya d'entre set i divuit mesos (48'3%), seguit de Terres de l'Ebre (47'4%) i Barcelona ciutat (44'4%). Per últim, pel que fa a l'escolarització prèvia destaca Barcelona ciutat amb un 82'7% d'alumnat.

### **7.7. Per concloure**

1. Les dades mostren que la immensa majoria de l'alumnat de les aules d'acollida de Catalunya de primària durant el curs 2006-2007 hi passa menys de dues hores diàries. A més a més, hi ha un percentatge molt elevat (51'1%) que està menys d'una hora diària.
2. El temps d'estada a Catalunya, l'edat de les criatures i el curs escolar que segueixen tenen efectes significatius sobre el nombre d'hores setmanals que l'alumnat passa en aquestes aules. Així, l'alumnat més jove i escolaritzat al cicle inicial està significativament menys hores que l'alumnat de més edat escolaritzat al cicle mitjà o superior. Igualment, l'alumnat que acaba d'arribar a Catalunya tendeix a estar més hores setmanals a l'aula d'acollida que l'alumnat que porta més temps a Catalunya.
3. L'alumnat que té com a llengua familiar una llengua romànica està significativament menys temps setmanalment a les aules d'acollida que l'alumnat que parla altres llengües. D'aquests els que passen més temps a les aules d'acollida són els que parlen una llengua de la família nigerocongolesa o una llengua berber.

7. Les hores setmanals de l'alumnat de les aules d'acollida i la relació amb les seves característiques

4. No hi ha diferències significatives entre l'escola pública i l'escola privada concertada respecte al nombre d'hores que l'alumnat està setmanalment a les aules d'acollida.
5. Hi ha diferències entre l'alumnat dels diferents serveis territorials pel que fa al nombre d'hores setmanals a les aules d'acollida que s'expliquen per les pròpies característiques individuals de l'alumnat.

## **8. EL CONEIXEMENT DE CATALÀ DE L'ALUMNAT DE LES AULES D'ACOLLIDA DE PRIMÀRIA DE CATALUNYA DURANT EL CURS 2006-2007**

Hem dividit el capítol en dos grans apartats. Al primer destaquem els resultats globals i emfatitzem el percentatge global d'alumnat que supera la prova, així com la seva superació en els diferents serveis territorials. També mostrem com es distribueixen les puntuacions dels ítems dels quals consta la prova de coneixement de català. En el segon apartat presentem les relacions entre els resultats de les diferents habilitats lingüístiques avaluades (CO, EO, CL i EE) i totes les variables que hem considerat per descriure els resultats de l'avaluació realitzada.

### **8.1. Els resultats globals de la prova de coneixement de català**

La taula XLVI presenta les dades globals sobre coneixement de català de les quatre habilitats lingüístiques avaluades.

TAULA XLVI

Coneixement de català de l'alumnat de les aules d'acollida. Educació primària. Curs 2006-2007

	Comprensió oral	Expressió oral	Comprensió lectora	Expressió escrita
Participants	6818	6744	6576	6466
Mitjana	47'79	66'76	21'36	28'29
Desviació típica	6'33	16'45	5'46	9'78

La taula XLVI mostra que l'alumnat avaluat únicament arriba al criteri referencial en comprensió oral i s'hi apropa en comprensió lectora (veure taula XXXIII). Tant l'expressió oral com l'expressió escrita especialment, queden una mica lluny dels criteris referencials.

La taula XLVII mostra els resultats de comprensió lectora i expressió escrita de l'alumnat de quart i sisè de primària que són els cursos de referència del final del cicles mitjà i superior.

TAULA XLVII

Comprensió lectora i expressió escrita en català de l'alumnat de quart i sisè. Educació primària. Curs 2006-2007

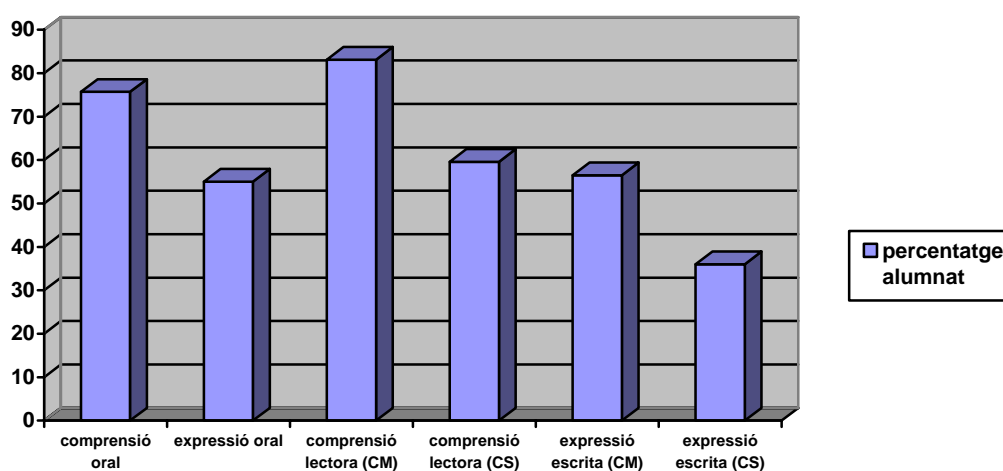
	Comprensió lectora		Expressió escrita	
	Quart	Sisè	Quart	Sisè
Participants	1581	1783	1561	1759
Mitjana	21'04	22'50	27'99	29'83
Desviació típica	5'31	5'03	9'24	9'66

Quan analitzem els resultats segons el final del cicle observem que l'alumnat de les aules d'acollida arriba als criteris referencials de comprensió lectora a la finalització del cicle mitjà i cicle superior i, pel que fa a l'expressió escrita, l'alumnat s'apropa al criteri referencial del cicle mitjà a la finalització del cicle.

El gràfic XV presenta el percentatge d'alumnat que arriba o supera el criteri referencial per a cadascuna de les habilitats lingüístiques avaluades.

GRÀFIC XV

Percentatge d'alumnat que arriba o supera el criteri referencial a les diferents habilitats lingüístiques. Educació primària. Curs 2006-2007



El gràfic XV evidencia que els resultats de les habilitats lingüístiques de comprensió superen a les d'expressió tant orals com escrites.

Pel que fa a l'expressió escrita, les dificultats més importants de l'alumnat fan referència a la utilització d'estructures i lèxic adequat, així com a l'ortografia. Per exemple, als apartats *frases* i *text 1*, els ítems corresponents als aspectes lexicals i morfosintàctics són superats únicament per un 46'5% i un 35'5%, respectivament, de l'alumnat. I, en relació a l'ortografia, els ítems dels mateixos apartats són superats únicament per un 36'7% i un 34'4%, respectivament. En canvi, respecte a la quantitat d'informació transmesa els resultats milloren i arriben a un 67'2% i un 55'4%, respectivament.

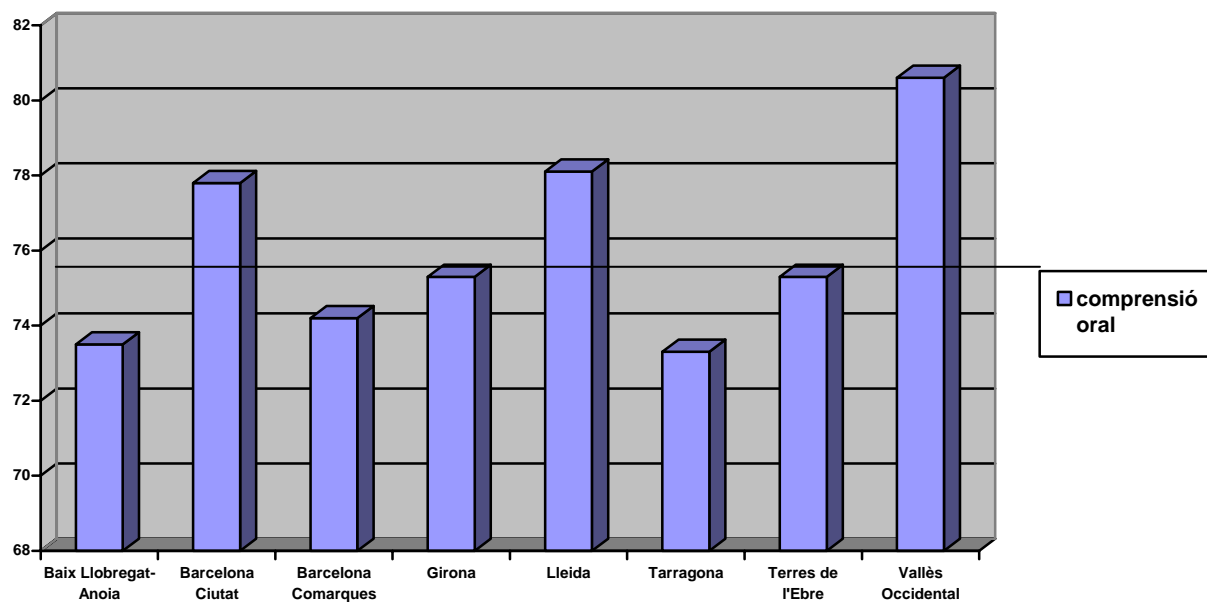
En relació a l'expressió oral, les dificultats més importants es troben en la utilització d'estructures lèxiques i morfosintàctiques poc adequades. Així, als ítems que avaluen les vacil·lacions lexicals i morfosintàctiques en les produccions de l'alumnat, el percentatge d'alumnat que els supera és baix. Per exemple, únicament un 52% de l'alumnat supera els criteris referencials quan produeix un text discursiu, un 47'3% quan produeix fets concrets o un 33'6% quan s'avaluen les funcions comunicatives del text. No obstant això, els resultats de l'avaluació dels aspectes discursius dels textos produïts són notablement millors.

Els gràfics XVI, XVII, XVIII, XIX, XX i XXI, mostren el percentatge d'alumnat que arriba o supera els criteris referencials a les diferents habilitats lingüístiques segons els serveis territorials.



### GRÀFIC XVI

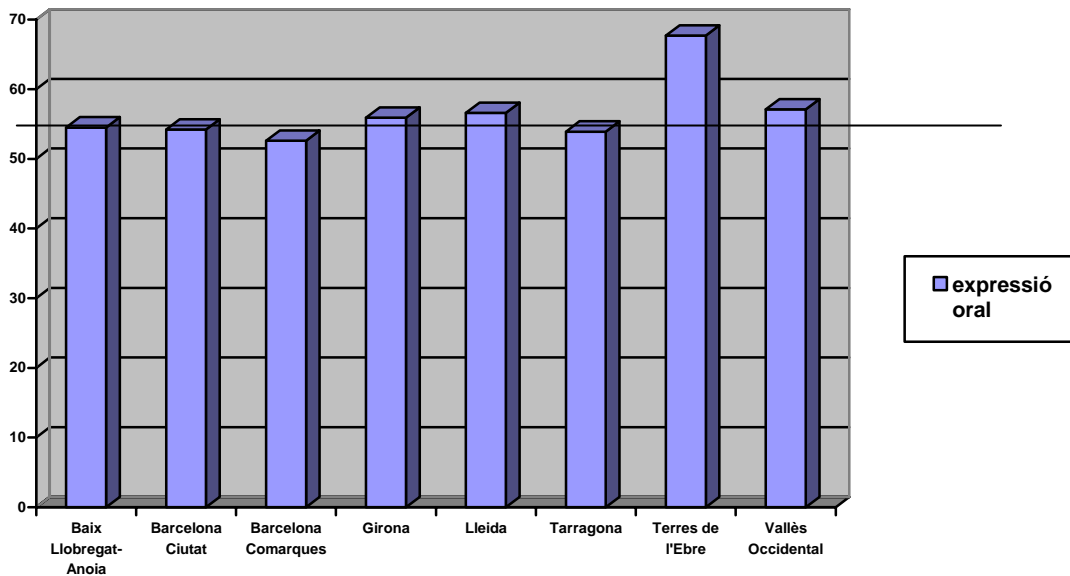
Percentatge d'alumnat que arriba o supera el criteri referencial en comprensió oral i servei territorial. Educació primària. Curs 2006-2007



L'alumnat del Vallès occidental, Lleida i Barcelona ciutat obté millors resultats que la resta de l'alumnat, mentre que l'alumnat de Tarragona i Baix Llobregat-Anoia obté resultats inferiors a la mitjana de Catalunya.

### GRÀFIC XVII

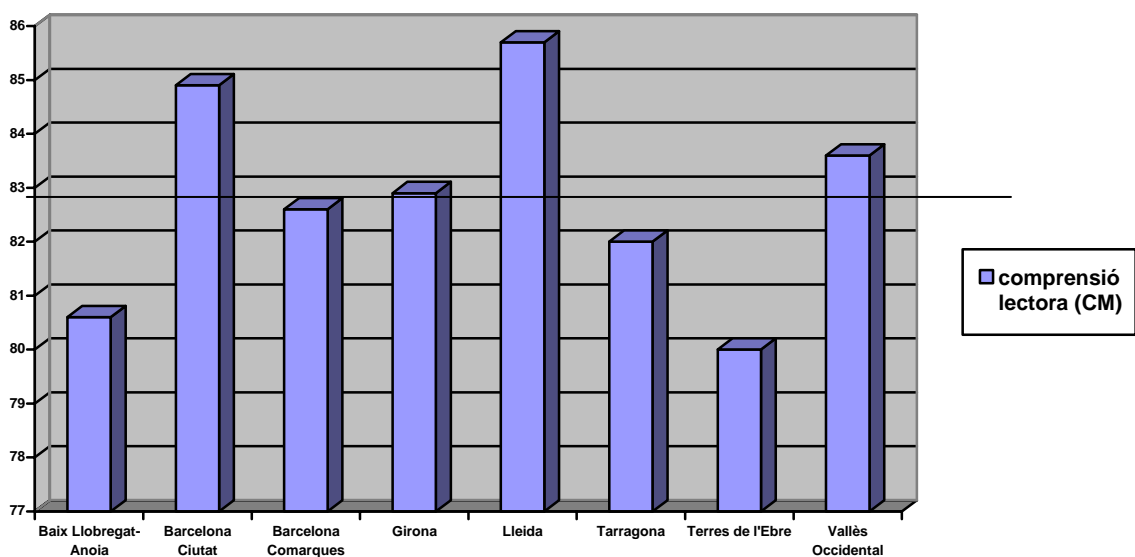
Percentatge d'alumnat que arriba o supera el criteri referencial en expressió oral i servei territorial. Educació primària. Curs 2006-2007



L'alumnat de les Terres de l'Ebre destaca pels seus resultats en expressió oral i la resta es situa al voltant de la mitjana de Catalunya.

### GRÀFIC XVIII

Percentatge d'alumnat que arriba o supera el criteri referencial en comprensió lectora (cicle mitjà) i servei territorial. Educació primària. Curs 2006-2007

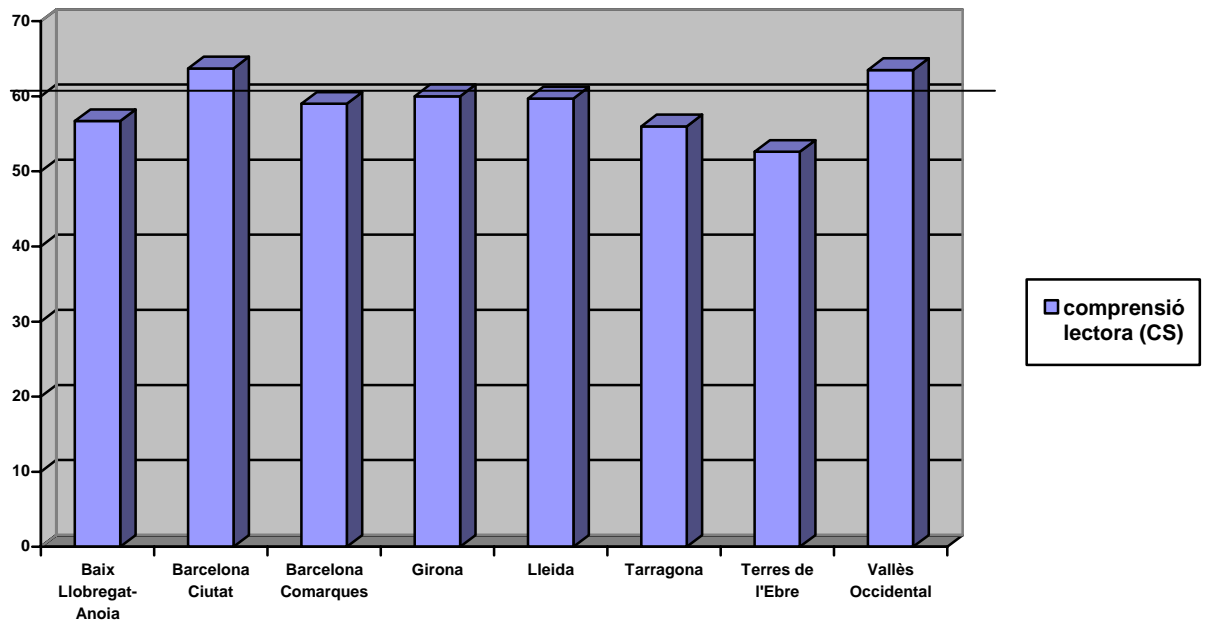


L'alumnat de Lleida i de Barcelona ciutat obté millors resultats que la resta, mentre que

l'alumnat de les Terres de l'Ebre i del Baix Llobregat-Anoia obté pitjors resultats que la mitjana de Catalunya.

### GRÀFIC XIX

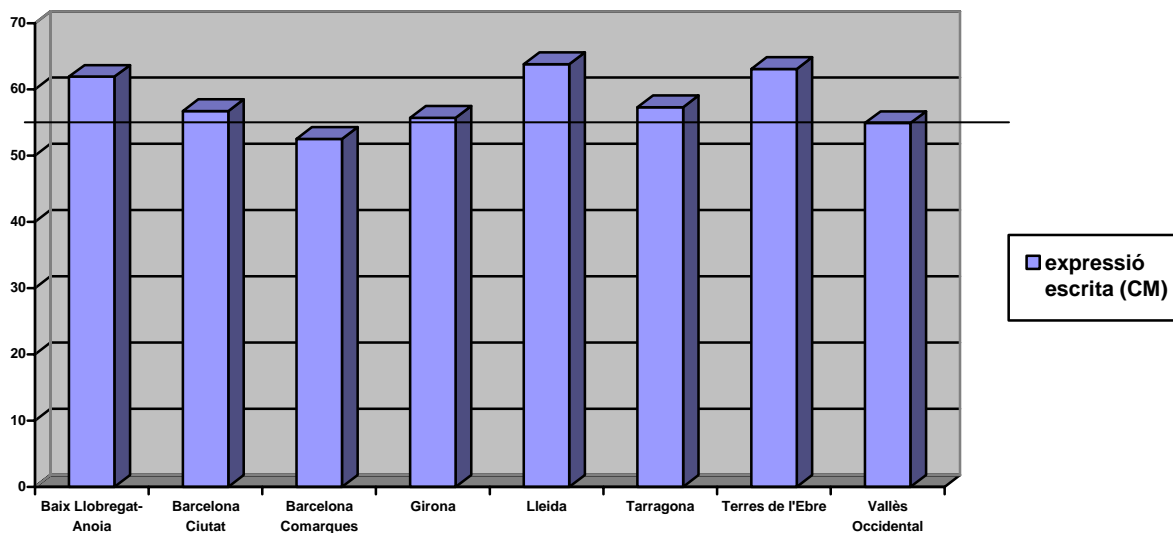
Percentatge d'alumnat que arriba o supera el criteri referencial en comprensió lectora (cicle superior) i servei territorial. Educació primària. Curs 2006-2007



Pràcticament no existeixen diferències entre l'alumnat dels diferents serveis territorials pel que fa al criteri referencial de comprensió lectora al cicle superior si exceptuem l'alumnat de les Terres de l'Ebre que obté els resultats més baixos.

### GRÀFIC XX

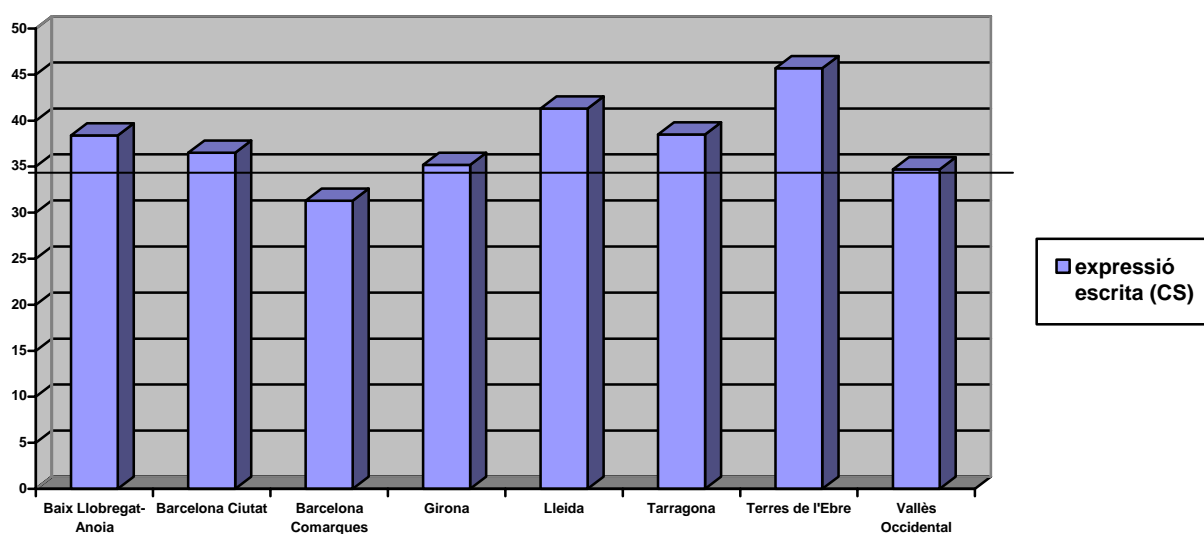
Percentatge d'alumnat que arriba o supera el criteri referencial en expressió escrita (cicle mitjà) i servei territorial. Educació primària. Curs 2006-2007



Les diferències que apareixen són a favor de l'alumnat de Lleida, del Baix Llobregat-Anoia i de les Terres de l'Ebre, mentre que l'alumnat de Barcelona comarques obté resultats inferiors a la mitjana de Catalunya.

### GRÀFIC XXI

Percentatge d'alumnat que arriba o supera el criteri referencial en expressió escrita (cicle superior) i servei territorial. Educació primària. Curs 2006-2007



Pel que fa al criteri referencial sobre expressió escrita al cicle superior es repeteixen els resultats comentats sobre el criteri referencial del cicle mitjà.

En definitiva, podem observar que existeixen diferències entre l'alumnat dels diferents serveis territorial que probablement s'expliquen per les característiques de l'alumnat que hi ha en un o altre servei territorial. Les diferències són favorables per a l'alumnat de les Terres de l'Ebre pel que fa a expressió oral i escrita. L'alumnat del Vallès occidental està per sobre de la mitjana de Catalunya en totes les habilitats avaluades excepte en expressió escrita (cicle superior). En canvi l'alumnat de Barcelona comarques està per sota en totes les habilitats lingüístiques avaluades. També, l'alumnat del Baix Llobregat-Anoia obté pitjors resultats que la mitjana de Catalunya, excepte en expressió escrita. L'alumnat de Lleida destaca en expressió escrita, comprensió lectora (cicle mitjà) i comprensió oral, mentre que l'alumnat de Girona està a la mitjana de Catalunya en totes les habilitats avaluades igual que el de Tarragona, el qual únicament obté pitjors resultats en comprensió oral i escrita. Finalment, l'alumnat de Barcelona ciutat es situa a la mitjana de Catalunya, excepte en comprensió oral i comprensió lectora (cicle mitjà) que la supera.

## **8.2. A tall de resum**

1. Pel que fa a la prova A2, la mitjana de l'alumnat arriba als criteris referencials en comprensió oral i comprensió lectora (cicle mitjà i cicle superior).
2. Els resultats més baixos són en expressió oral i expressió escrita (cicle superior). De fet, pel que fa a la primera habilitat únicament arriba al criteri referencial el 55% de l'alumnat i a la segona el 36%.
3. Hi ha diferències en el percentatge d'alumnat que supera els criteris referencials per a cada habilitat lingüística en els diferents serveis territorials que poden ser degudes a les característiques individuals de l'alumnat.

## **8.3. Variables descriptives i coneixement de català**

En aquest apartat mostrem les significacions, individualment i en interacció, de les diferents variables (ST, TITULARIT, CURS, HAA, EDAT, EP, TE, PO, LLO, FL i

BILING) considerades a l'avaluació respecte a la descripció de la variància a les quatre habilitats lingüístiques (CO, EO, CL i EE).

El quadre I resumeix la significació de les diferents variables considerades.

#### QUADRE I

Significació de les diferents variables i coneixement de català. Educació primària. Curs 2006-2007

	Comprensió oral	Expressió oral	Comprensió lectora	Expressió escrita
TITULARIT	No	No	No	No
ST	Si	Si	Si	Si
TE	Si	Si	Si	Si
EP	Si	Si	Si	Si
HAA	Si	Si	Si	Si
BILING	No	No	Si	Si
LLO	Si	Si	Si	Si
PO	Si	Si	Si	Si
EDAT	Si	Si	Si	Si
CURS	Si	Si	Si	Si
FL	Si	Si	Si	Si

Totes les significacions són  $< a 0'05$ .

La variable "titularitat jurídica" del centre escolar no es mostra significativa en cap de les quatre habilitats lingüístiques, mentre que les altres variables ho són en totes les habilitats excepte en la que fa referència a l'alumnat bilingüe que mostra diferències significatives únicament respecte a la comprensió lectora i a l'expressió escrita.

#### 8.3.1. Titularitat jurídica del centre escolar i coneixement de català

La taula XLVIII resumeix els estadístics descriptius de la variable "titularitat jurídica".

TAULA XLVIII

Titularitat jurídica del centre escolar i coneixement de català. Educació primària. Curs 2006-2007

	Mitjana		F	P
	Pública	Privada		
Comprensió oral	47'47	47'82	1'485	0'233
Expressió oral	66'83	66'00	1'254	0'263
Comprensió lectora	21'35	21'53	16'615	0'455
Expressió escrita	28'32	27'91	0'871	0'351

Les diferències expressades per les mitjanes són molt petites i, per això, no hi ha significació.

**8.3.2. Servei territorial i coneixement de català**

La taula XLIX resumeix els estadístics descriptius de la variable ST respecte a les quatre habilitats lingüístiques avaluades.

TAULA XLIX

Servei Territorial i coneixement de català. Educació primària. Curs 2006-2007

	Comprensió oral		Expressió oral		Comprensió lectora		Expressió escrita	
	X	$\partial$	X	$\partial$	X	$\partial$	X	$\partial$
Baix Llobregat-Anoia	47,2	6,3	66,9	16,9	21,0	5,72	28,8	9,8
Barcelona ciutat	48,2	5,8	66,3	17,1	21,9	5,0	28,4	9,8
Barcelona comarques	47,5	6,5	66,0	16,1	21,3	5,5	27,5	9,7
Girona	47,8	6,1	67,0	16,4	21,2	5,5	28,0	9,7
Lleida	48,2	6,2	67,9	15,9	21,7	4,9	29,9	8,8
Tarragona	47,4	6,8	66,8	15,6	20,9	5,6	28,4	10,1

Terres de l'Ebre	47,6	7,0	70,0	17,1	20,7	5,9	29,4	11,0
Vallès occidental	48,8	5,9	66,9	17,1	21,7	5,9	28,2	9,7
Total	47,8	6,3	66,8	16,5	21,4	5,5	28,3	9,8

X= mitjana i  $\sigma$ =desviació típica.

Les diferències significatives s'expressen de la manera següent: CO (F=5'255; p=0'000), EO (F=2'688; p=0'000), CL (F=4'128; p=0'000) i EE (F=4'524; p=0'000).

Les taules L, LI, LII i LIII mostren els subconjunts homogenis per a cadascuna de les habilitats lingüístiques.

TAULA L

Subconjunt homogeni, servei territorial i comprensió oral

	N	Subconjunt	
		1	2
Baix Llobregat - Anoia	495	47,18	
Tarragona	919	47,39	
Barcelona comarques	1826	47,47	
Terres de l'Ebre	295	47,59	47,59
Girona	910	47,79	47,79
Barcelona ciutat	1241	48,18	48,18
Lleida	544	48,21	48,21
Vallès occidental	588		48,84
<b>Significació</b>		,280	,083

El test de Scheffe mostra que hi ha diferències significatives entre el Baix Llobregat-Anoia (p=0'009), Tarragona (p=0'009) i Barcelona comarques (p=0'004) respecte al Vallès occidental.



TAULA LI

Subconjunt homogeni, servei territorial i expressió oral

	N	Subconjunt	
		1	2
Barcelona comarques	1801	66,02	
Barcelona ciutat	1233	66,28	
Tarragona	907	66,77	66,77
Baix Llobregat - Anoià	490	66,86	66,86
Vallès occidental	571	66,93	66,93
Girona	902	66,99	66,99
Lleida	546	67,90	67,90
Terres de l'Ebre	294		69,98
<b>Significació</b>		,762	,098

Pel que fa a l'expressió oral únicament hi ha diferències significatives entre Barcelona comarques i les Terres de l'Ebre ( $p=0'041$ ).

TAULA LII

Subconjunt homogeni, servei territorial i comprensió lectora

	N	Subconjunt	
		1	2
Terres de l'Ebre	285	20,73	
Tarragona	860	20,89	20,89
Baix Llobregat - Anoià	490	20,96	20,96
Girona	877	21,24	21,24
Barcelona comarques	1769	21,32	21,32
Vallès Occidental	554	21,66	21,66
Lleida	533	21,66	21,66
Barcelona ciutat	1208		21,91
<b>Significació</b>		,241	,148

En relació a la comprensió lectora hi ha únicament una diferència significativa entre Barcelona ciutat i Tarragona ( $p=0'014$ ) si bé els dos serveis formen part del mateix subconjunt homogeni.

TAULA LIII  
Subconjunt homogeni, servei territorial i expressió escrita

	N	Subconjunt	
		1	2
Barcelona Comarques	1730	27,51	
Girona	867	28,01	28,01
Vallès Occidental	531	28,17	28,17
Barcelona Ciutat	1186	28,37	28,37
Tarragona	852	28,43	28,43
Baix Llobregat - Anoia	485	28,83	28,83
Terres de l'Ebre	282	29,42	29,42
Lleida	533		29,89
<b>Significació</b>		,112	,124

Únicament hi ha diferències significatives entre Barcelona comarques i Lleida ( $p=0'001$ ).

Els subconjunts homogenis mostren que, excepte en comprensió lectora, Barcelona comarques obté uns resultats inferiors a la resta de serveis territorials que, en algun cas, es mostren significatius. En sentit contrari, el Vallès occidental destaca en comprensió lectora, les Terres de l'Ebre en expressió oral, Barcelona ciutat en comprensió lectora i Lleida en expressió escrita. Per últim, podem dir que globalment els millors resultats els obté el servei territorial de Lleida.

Les diferències que hem comentat es relacionen probablement, com hem vist abans, amb les característiques de l'alumnat de cadascun dels serveis. Així, al servei territorial de Lleida hi ha únicament un 6'52% d'alumnes que fa més de trenta mesos que són a

Catalunya, seguit de Girona amb un 7'52% i a la resta més d'un 10%. Igualment, el percentatge d'alumnes més grans de 10 anys és baix (24'9%) comparat amb la resta i, finalment, el 70% de l'alumnat té com a llengua familiar una llengua romànica o eslava i, per exemple, el percentatge d'alumnat xinès és únicament un 5% en front del 10% de Barcelona comarques.

### 8.3.3. Temps d'estada a Catalunya i coneixement de català

La taula LIV presenta els estadístics descriptius sobre la relació entre el temps d'estada a Catalunya i el coneixement de català.

TAULA LIV

Temps d'estada a Catalunya i coneixement de català. Educació primària. Curs 2006-2007

	Comprensió oral		Expressió oral		Comprensió lectora		Expressió escrita	
	X	$\delta$	X	$\delta$	X	$\delta$	X	$\delta$
Entre 6 i 9 mesos	44,98	44,98	55,41	18,90	19,75	6,19	24,78	11,02
Entre 10 i 21 mesos	47,26	47,26	64,31	17,23	21,16	5,57	27,90	9,97
Entre 22 i 33 mesos	48,77	48,77	70,74	14,02	21,82	5,24	29,27	9,42
Entre 34 i 45 mesos	48,74	48,74	71,40	13,36	21,62	5,04	28,61	8,79
Entre 46 i 57 mesos	48,14	48,14	71,74	12,33	21,58	4,91	27,96	8,92
Total	47,79	47,79	66,76	16,45	21,36	5,46	28,29	9,78

X= mitjana i  $\delta$ =desviació típica.

Les diferències significatives són les següents. CO (F=40'905; p=0'000), EO (F=112'399; p=0'000), CL (F=12'681; p=0'000) i EE (F=17'454; p=0'000).

Les taules LV, LVI, LVII i LVIII presenten els subconjunts homogenis per a cadascuna de les habilitats lingüístiques avaluades.

TAULA LV

Subconjunts homogenis, temps d'estada a Catalunya i comprensió oral. Educació primària. Curs 2006-2007

	N	Subconjunt		
		1	2	3
Entre 6 i 9 mesos	345	44,98		
Entre 10 i 21 mesos	3490		47,26	
Entre 46 i 57 mesos	129		48,14	48,14
Entre 34 i 45 mesos	457			48,74
Entre 22 i 33 mesos	2397			48,77
<b>Significació</b>		1,000	,457	,765

Les diferències significatives són entre l'alumnat que porta únicament entre sis i nou mesos a Catalunya i la resta de grups (la probabilitat és igual a 0'000 per a tots els grups), entre l'alumnat que porta entre deu i vint-i-un mesos i l'alumnat que porta entre dinou i trenta mesos ( $p=0'000$ ) i l'alumnat que porta entre trenta-quatre i quaranta-cinc mesos ( $p=0'000$ ).

TAULA LVI

Subconjunts homogenis, temps d'estada a Catalunya i expressió oral. Educació primària. Curs 2006-2007

	N	Subconjunt		
		1	2	3
Entre 6 i 9 mesos	331	55,41		
Entre 10 i 21 mesos	3451		64,31	
Entre 22 i 33 mesos	2380			70,74
Entre 34 i 45 mesos	453			71,40
Entre 43 i 54 mesos	129			71,74
<b>Significació</b>		1,000	1,000	,949

Les diferències significatives són també entre el grup d'entre sis i nou mesos i la resta de grups ( $p=0'000$  per a tots els grups) i entre el grup de deu a vint-i-un mesos i la resta de grups ( $p=0'000$  per a tots els grups).

TAULA LVII

Subconjunts homogenis, temps d'estada a Catalunya i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007

	N	Subconjunt	
		1	2
Entre 6 i 9 mesos	328	19,75	
Entre 10 i 21 mesos	3344		21,16
Entre 46 i 57 mesos	125		21,58
Entre 34 i 45 mesos	455		21,62
Entre 22 i 33 mesos	2324		21,82
<b>Significació</b>		1,000	,633

Pel que fa referència a la comprensió lectora, les diferències són entre el grup de sis a nou mesos i la resta de grups ( $p=0'000$  per a tots els grups, excepte el grup de quaranta-sis a cinquanta-set mesos ( $p=0'037$ )) i entre el grup de deu a vint-i-un mesos amb l'alumnat de vint-i-dos a trenta-tres mesos ( $p=0'000$ ) i l'alumnat de trenta-quatre

a quaranta-cinc mesos ( $p=0'001$ ). No obstant això, tots aquests últims grups formen part del mateix subconjunt homogeni.

#### TAULA LVIII

Subconjunts homogenis, temps d'estada a Catalunya i expressió escrita. Educació primària. Curs 2006-2007

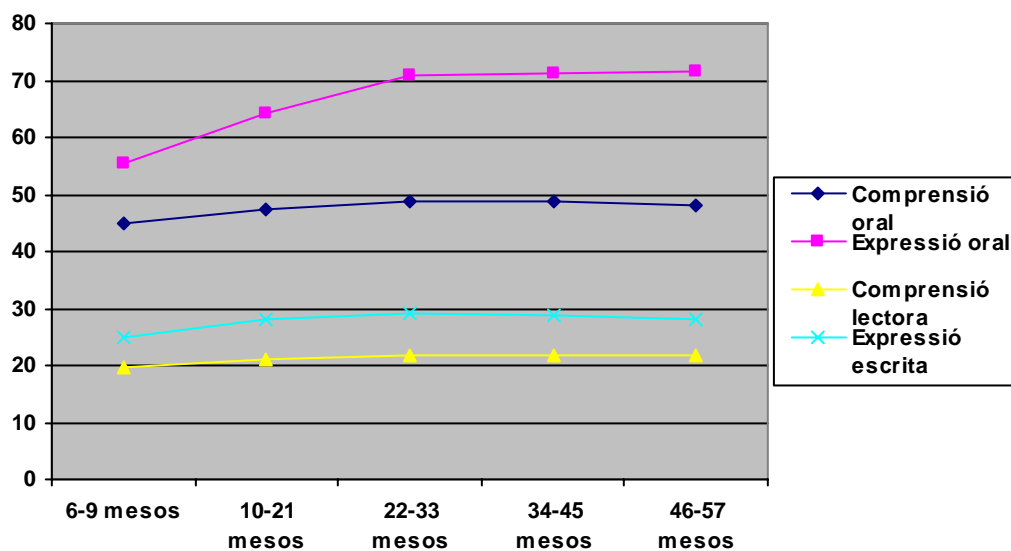
	N	Subconjunt	
		1	2
Entre 6 i 9 mesos	312	24,78	
Entre 10 i 21 mesos	3282		27,91
Entre 46 i 57 mesos	127		27,97
Entre 34 i 45 mesos	451		28,61
Entre 22 i 33 mesos	2294		29,28
<b>Significació</b>		1,000	,473

Les diferències significatives són entre l'alumnat de sis a nou mesos ( $p=0'000$  amb tots els grups, excepte amb l'alumnat de quaranta-sis a cinquanta-set mesos ( $p=0'047$ )) i entre l'alumnat de deu a vint-i-un mesos i l'alumnat de vint-i-dos a trenta-tres mesos ( $p=0'000$ ) i l'alumnat de trenta-quatre a quaranta-cinc mesos ( $p=0'000$ ).

La variable "temps d'estada a Catalunya" informa que l'alumnat que acaba d'arribar obté resultats significativament pitjors en totes les habilitats lingüístiques que l'alumnat arribat durant els cursos anteriors. A més a més, l'alumnat que porta dos cursos escolars (complets o parcials) obté pitjors resultats en totes les habilitats lingüístiques que l'alumnat de cursos anteriors, excepte quan es compara amb l'alumnat que va arribar entre setembre de 2002 i juny de 2003 on únicament hi ha diferències significatives respecte a l'expressió oral. En canvi, no hi ha diferències significatives entre l'alumnat que porta tres cursos (complets o parcials) i l'alumnat que porta més temps a Catalunya. És a dir, el temps d'estada a Catalunya es mostra molt significatiu en els dos primers anys per a totes les habilitats lingüístiques, però posteriorment influeix poc en la millora dels resultats lingüístics avaluats mitjançant la prova utilitzada. El gràfic XXII mostra aquestes relacions de manera visual.

## GRÀFIC XXII

Temps d'estada a Catalunya i coneixement de català. Educació primària. Curs 2006-2007



El gràfic XXII mostra clarament que l'única habilitat que més augmenta a més temps d'estada a Catalunya és l'expressió oral.

### 8.3.4. Escolarització prèvia i coneixement de català

La taula LIX presenta els estadístics descriptius de la relació entre la variable "escolarització prèvia" i les quatre habilitats lingüístiques avaluades.

TAULA LIX

Escolarització prèvia i coneixement de català. Educació primària. Curs 2006-2007

	Comprensió oral		Expressió oral		Comprensió lectora		Expressió escrita	
	X	$\delta$	X	$\delta$	X	$\delta$	X	$\delta$
Sense escolaritzar	44,81	7,31	61,21	18,94	17,68	7,19	22,50	11,26
Escolarització irregular	45,47	7,45	60,70	18,05	18,88	6,41	23,71	10,61
Escolarització regular	48,35	5,91	68,11	15,71	21,918	5,03	29,26	9,28
Total	47,79	6,33	66,76	16,45	21,368	5,46	28,29	9,78

X= mitjana i  $\delta$ =desviació típica.

CO (F=122'382; p=0'000), EO (F=103'227; p=0'000), CL (F=177'525; p=0'000) i EE (F=166'014; p=0'000).

L'alumnat amb una escolarització prèvia regular obté diferències significatives (p=0'000) amb els altres dos grups d'alumnat en totes les habilitats lingüístiques i, a més a més, en comprensió lectora el grup d'alumnat amb una escolarització irregular obté diferències significatives (p=0'014) amb l'alumnat sense escolaritzar.

L'escolarització prèvia és una variable amb força descriptiva sobre els resultats de català respecte a l'alumnat amb una escolarització prèvia irregular o sense escolarització prèvia.

### 8.3.5. Hores setmanals a l'aula d'acollida i coneixement de català

La taula LX ens informa sobre els estadístics descriptius per a la variable "hores a l'aula d'acollida" i coneixement de català.



TAULA LX

Hores setmanals a l'aula d'acollida i coneixement de català. Educació primària. Curs 2006-2007

	Comprensió oral		Expressió oral		Comprensió lectora		Expressió escrita	
	X	$\sigma$	X	$\sigma$	X	$\sigma$	X	$\sigma$
Menys de 5 hores	49,19	5,20	71,01	13,88	22,70	4,48	30,50	8,46
Entre 6 i 10 hores	46,87	6,75	63,58	17,37	20,41	5,85	26,66	10,35
Entre 11 i 15 hores	44,61	7,89	58,49	18,69	18,23	6,50	23,51	10,69
Entre 16 i 20 hores	42,31	7,57	62,97	16,10	18,14	5,69	23,39	11,78
Total	47,79	6,33	66,76	16,45	21,36	5,46	28,29	9,78

X= mitjana i  $\sigma$ =desviació típica.

CO (F= 128'853; p= 0'000), EO (F= 157'000; p= 0'000), CL(F= 151'147; p= 0'000), EE (F= 120'110; p= 0'000).

Les taules LXI, LXII, LXIII i LXIV mostren els grups homogenis per a cadascuna de les quatre habilitats lingüístiques avaluades.

TAULA LXI

Subconjunts homogenis, hores setmanals a l'aula d'acollida i comprensió oral. Educació primària. Curs 2006-2007

	N	Subconjunt			
		1	2	3	4
Entre 16 i 20 hores	39	42,31			
Entre 11 i 15 hores	446		44,61		
Entre 6 i 10 hores	3122			46,87	
Menys de 5 hores	3211				49,19
<b>Significació</b>		1,000	1,000	1,000	1,000

Pel que fa a la comprensió oral, hi ha diferències significatives (p=0'000) entre l'alumnat que està menys de cinc hores setmanals a l'aula d'acollida i la resta de grups i entre el grup d'alumnes que està entre sis i deu hores setmanals i la resta de grups (p=0'000). No obstant això, malgrat no estar en el mateix subconjunt homogeni, no hi

ha diferències significatives entre l'alumnat que passa entre setze i vint hores setmanals a les aules d'acollida i el que en passa entre onze i quinze ( $p=0'172$ ).

Taula LXII

Subconjunts homogenis, hores setmanals a l'aula d'acollida i expressió oral. Educació primària. Curs 2006-2007

	N	Subconjunt	
		1	2
Entre 11 i 15 hores	437	58,49	
Entre 16 i 20 hores	38	62,97	
Entre 6 i 10 hores	3076	63,58	
Menys de 5 hores	3193		71,01
<b>Significació</b>		,072	1,000

A l'expressió escrita s'estableixen dos subconjunts homogenis que mostren diferències significatives entre el grup d'alumnat que està menys de cinc hores a l'aula d'acollida i la resta de grups ( $p=0'000$  per a tots els grups, excepte pel grup de sis a deu hores ( $p=0'023$ )). No obstant això, malgrat formar part del mateix subconjunt homogeni, hi ha diferències significatives entre el grup d'alumnes que està entre sis i deu hores setmanals i l'alumnat que hi passa entre onze i quinze ( $p=0'000$ ).

Taula LXIII

Subconjunts homogenis, hores setmanals a l'aula d'acollida i comprensió lectora.

Educació primària. Curs 2006-2007

	N	Subconjunt		
		1	2	3
Entre 16 i 20 hores	35	18,15		
Entre 11 i 15 hores	398	18,23		
Entre 6 i 10 hores	2999		20,41	
Menys de 5 hores	3144			22,71
<b>Significació</b>		,999	1,000	1,000

Pel que fa a la comprensió lectora, hi ha tres subconjunts homogenis que mostren diferències significatives entre l'alumnat que està menys de cinc hores setmanals a les aules d'acollida i la resta de grups ( $p=0'000$ ) i entre el grup que passa entre sis i deu hores setmanals i la resta de grups ( $p=0'000$  amb el grup d'alumnes d'onze a quinze hores i  $p=0'095$  amb el grup d'alumnes de setze a vint hores).

Taula LXIV

Subconjunts homogenis, hores setmanals a l'aula d'acollida i expressió escrita.

Educació primària. Curs 2006-2007

	N	Subconjunt	
		1	2
Entre 16 i 20 hores	36	23,39	
Entre 11 i 15 hores	390	23,51	
Entre 6 i 10 hores	2945	26,67	
Menys de 5 hores	3095		30,50
<b>Significació</b>		,055	1,000

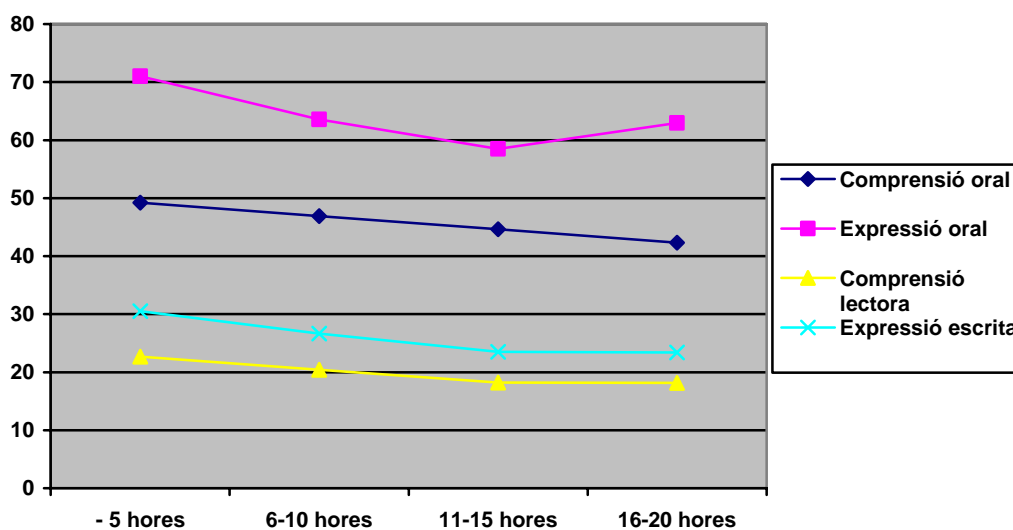
En expressió escrita, igual que en expressió oral, hi ha dos subconjunts homogenis que mostren diferències significatives entre el grup que està menys de cinc hores setmanals i la resta de grups ( $p=0'000$ ) i, també com en el cas de l'expressió oral, entre el grup

d'alumnes que està entre sis i deu hores setmanals i el que hi està entre onze i quinze hores ( $p=0'000$ ).

La variable "hores setmanals a l'aula d'acollida" especifica que l'alumnat que està menys de cinc hores a l'aula d'acollida és el que sap significativament més català, seguit, de manera progressiva, de l'alumnat que està menys hores setmanals a l'aula d'acollida, excepte en expressió oral ja que l'alumnat que està entre setze i vint hores setmanals obté millors resultats que el que hi està entre onze i quinze hores. Però, de manera general, es pot afirmar que a menys hores a les aules d'acollida, més coneixement de català a les quatre habilitats lingüístiques avaluades. Fins i tot, malgrat formar part del mateix subconjunt homogeni en expressió oral i escrita, l'alumnat que està entre sis i deu hores setmanals a l'aula d'acollida obté resultats significativament superiors als de l'alumnat que hi està entre onze i quinze hores. Per últim, l'augment d'hores setmanals a l'aula d'acollida (d'onze fins a vint hores) per l'alumnat que sap menys català no únicament no significa una millora respecte al coneixement de català, sinó que, excepte en el cas de l'expressió oral, els resultats són pitjors. El gràfic XXIII visualitza aquestes relacions.

### GRÀFIC XXIII

Hores setmanals a l'aula d'acollida i coneixement de català. Educació Primària. Curs 2006-2007



El gràfic XXIII mostra el descens de coneixement de català, excepte en expressió oral entre onze i vint hores setmanals, a mesura que augmenten les hores setmanals que l'alumnat passa a les aules d'acollida.

Les característiques de l'alumnat en funció del temps que passa a les aules d'acollida no descriuen completament aquests resultats ja que si, d'una banda, hi ha una major proporció d'alumnat amb una llengua romànica que està menys de cinc hores setmanals, de l'altra, hi ha també una major proporció d'alumnat de menys edat i del cicle inicial que està menys de cinc hores a l'aula d'acollida. I pel que fa al temps d'estada a Catalunya, l'alumnat que sap més català –el que porta a Catalunya entre vint-i-dos i trenta-tres mesos- està més representat a les aules d'acollida en les quals l'alumnat hi passa menys de cinc hores setmanals (34'9% davant del 24'7% a les aules de sis a deu hores i del 19'3% a les aules d'onze a quinze hores) i el que sap menys català –de sis a nou mesos- està menys representat (11'1% davant del 20'2% a les aules de sis a deu hores i del 25'9% a les aules d'onze a quinze hores).

### **8.3.6. Llengua inicial, família lingüística i coneixement de català**

En aquest apartat considerarem tres variables diferents. Primer, la “família lingüística” (FL). Segon, la “llengua familiar” (LLO), però únicament per analitzar les cinc llengües més parlades: castellà, àrab, romanès, xinès i amazic i, tercer, la variable “bilingüisme” (BILING) referida exclusivament a l'alumnat magrebí que és bilingüe àrab i amazic i a l'alumnat paquistanès que és bilingüe urdú i panjabi. Únicament, fem aquesta opció perquè la resta d'alumnat bilingüe és percentualment petita.

#### **8.3.6.1 Família lingüística i coneixement de català**

La taula LXV mostra els estadístics descriptius per a la variable “família lingüística” i la seva relació amb el coneixement de català.

TAULA LXV

Família lingüística i coneixement de català. Educació primària. Curs 2006-2007

	Comprensió oral		Expressió oral		Comprensió lectora		Expressió escrita	
	X	$\delta$	X	$\delta$	X	$\delta$	X	$\delta$
Romànica	49,31	5,12	70,19	14,10	22,67	4,41	30,45	8,47
Eslava	48,23	5,60	67,46	17,28	21,81	4,77	29,91	9,31
Semítica	45,73	7,22	64,02	16,818	19,22	6,24	24,92	10,31
Germànica	47,88	6,19	65,97	16,71	21,27	5,87	28,97	9,49
Sinotibetana	43,56	8,25	52,46	20,01	19,29	6,37	22,12	10,78
Nigerocongoleesa atlàntica	46,77	6,87	65,00	15,96	18,46	6,61	25,59	10,53
Nigerocongoleesa mandé	46,62	6,80	65,31	16,73	19,07	6,85	24,59	10,38
Malaiopolinèsica	46,95	5,46	62,98	16,45	21,45	5,44	28,04	9,29
Indoiraniana	44,71	7,24	57,10	19,11	18,82	6,29	23,15	10,96
Berber	45,60	6,97	63,47	17,39	18,29	6,51	24,69	11,54
Total	47,79	6,34	66,75	16,47	21,36	5,45	28,28	9,79

X= mitjana i  $\delta$ =desviació típica.

CO (F=79'424; p=0'000), EO (F=75'598; p=0'000), CL (F=78'111; p=0'000) i EE (F=73'443; p=0'000).

Les taules LXVI, LXVII, LXVIII i LXIX mostren els subconjunts homogenis per a cadascuna de les habilitats lingüístiques avaluades.

TAULA LXVI

Subconjunts homogenis, família lingüística i comprensió oral. Educació primària. Curs 2006-2007

	N	1	2	3	4
Sinotibetanes	381	43,56			
Indoiranianes	365	44,71	44,71		
Berbers	351	45,60	45,60	45,60	
Semítiques	1158	45,73	45,73	45,73	
Nigerocongoleses mandé	66	46,62	46,62	46,62	46,62
Nigerocongoleses atlàntiques	35		46,77	46,77	46,77
Malaiopolinèsiques	57		46,95	46,95	46,95
Germàniques	130		47,88	47,88	47,88
Eslaves	303			48,23	48,23
Romàniques	3887				49,31
<b>Significació</b>		,073	,051	,235	,206

Hi ha quatre conjunts homogenis i apareixen diferències importants i significatives entre grups. L'alumnat de llengua romànica presenta diferències significatives ( $p=0'000$ ) amb l'alumnat de llengua semítica, sinotibetana, indoiraniana i berber; l'alumnat de llengua eslava obté diferències significatives, igual que l'alumnat de llengua romànica, amb l'alumnat de llengua semítica ( $p=0'000$ ), sinotibetana ( $p=0'000$ ), indoiraniana ( $p=0'000$ ) i berber ( $p=0'001$ ); l'alumnat de llengua semítica presenta diferències significatives amb l'alumnat de llengua sinotibetana ( $p=0'000$ ); l'alumnat de llengua germànica mostra diferències significatives amb l'alumnat de llengua sinotibetana ( $p=0'000$ ) i indoiraniana ( $p=0'008$ ) i, finalment, l'alumnat de llengua berber presenta diferències significatives amb l'alumnat de llengua sinotibetana ( $p=0'014$ ).

TAULA LXVII

Subconjunts homogenis, família lingüística i expressió oral. Educació primària. Curs 2006-2007

	N	1	2	3
Sinotibetanes	369	52,46		
Indoiranianes	356	57,10	57,10	
Malaiopolinèsiques	57		62,98	62,98
Berbers	347		63,47	63,47
Semítiques	1144		64,02	64,02
Nigerocongolese atlàntiques	34		65,00	65,00
Nigerocongolese mandé	65		65,31	65,31
Germàniques	130			65,97
Eslaves	301			67,46
Romàniques	3856			70,19
<b>Significació</b>		,809	,057	,177

Pel que fa a l'expressió oral, hi ha tres subconjunts segons els quals l'alumnat de llengua romànica mostra diferències significatives amb l'alumnat de llengua sinotibetana ( $p=0'000$ ) i indoiraniana ( $p=0'000$ ), però, a més a més, aquest alumnat, malgrat formar part del mateix subconjunt, presenta diferències significatives amb l'alumnat de llengua semítica ( $p=0'000$ ) i berber ( $p=0'000$ ). També, l'alumnat de llengua eslava obté diferències significatives amb l'alumnat de llengua sinotibetana ( $p=0'000$ ) i indoiraniana ( $p=0'000$ ) de la mateixa manera que l'alumnat de llengua semítica amb l'alumnat de llengua sinotibetana ( $p=0'000$ ) i indoiraniana ( $p=0'008$ ). Finalment, l'alumnat de llengua berber obté diferències significatives amb l'alumnat de llengua sinotibetana ( $p=0'000$ ) i indoiraniana ( $p=0'000$ ), l'alumnat amb una llengua malaiopolinèsica mostra diferències significatives amb l'alumnat de llengua sinotibetana ( $p=0'008$ ) i l'alumnat amb una llengua subsahariana obté diferències significatives ( $p=0'000$ ) amb l'alumnat que parla una llengua sinotibetana.



TAULA LXVIII

Subconjunts homogenis, família lingüística i comprensió lectora. Educació primària.

Curs 2006-2007

	N	1	2	3	4
Berbers	318	18,29			
Nigerocongoleses atlàntiques	33	18,46			
Indoïranianes	345	18,82	18,82		
Nigerocongoleses mandé	59	19,07	19,07	19,07	
Semítiques	1065	19,22	19,22	19,22	
Sinotibetanes	361	19,29	19,29	19,29	
Germàniques	128		21,27	21,27	21,27
Malaiopolinèsiques	56		21,45	21,45	21,45
Eslaves	298			21,81	21,81
Romàniques	3830				22,67
<b>Significació</b>		,989	,093	,063	,898

Igual que en comprensió oral, la comprensió lectora té quatre subconjunts homogenis. L'alumnat de llengua romànica presenta diferències significatives amb tots els grups anteriorment citats (sinotibetana, indoïraniana, semítica i berber) ( $p=0'000$ ) i amb les dues branques de la família nigerocongolesa ( $p=0'010$  per a la branca atlàntica i  $p=0'001$  per a la branca mandé); l'alumnat de llengua eslava obté diferències significatives amb l'alumnat de llengua sinotibetana, indoïraniana, semítica i berber ( $p=0'000$  per tots els grups lingüístics); l'alumnat de llengua germànica mostra diferències significatives amb l'alumnat de llengua indoïraniana ( $p=0'013$ ), l'alumnat de llengua semítica ( $p=0'035$ ) i llengua berber ( $p=0'000$ ) i, finalment, l'alumnat amb una llengua malaiopolinèsica únicament manté diferències significatives amb l'alumnat berber ( $p=0'040$ ).

Per últim, la taula LXIX mostra els resultats en expressió escrita.

TAULA LXIX

Subconjunts homogenis, família lingüística i expressió escrita. Educació primària. Curs 2006-2007

	N	1	2	3	4	5
Sinotibetanes	350	22,12				
Indoiranianes	331	23,15	23,15			
Nigerocongolese mandé	58	24,59	24,59	24,59		
Berbers	315	24,69	24,69	24,69		
Semítiques	1033	24,92	24,92	24,92	24,92	
Nigerocongolese atlàntiques	32	25,59	25,59	25,59	25,59	25,59
Malaiopolinèsiques	56		28,04	28,04	28,04	28,04
Germàniques	127			28,97	28,97	28,97
Eslaves	294				29,91	29,91
Romàniques	3787					30,45
<b>Significació</b>		,545	,075	,183	,061	,080

Pel que fa referència a l'expressió escrita, hi ha cinc subconjunts homogenis. Es mostren diferències significatives molt semblants a les ja comentades anteriorment. Així, l'alumnat de llengua romànica i l'alumnat de llengua eslava obté diferències significatives amb l'alumnat de llengua sinotibetana, indoiraniana, semítica i berber ( $p=0'000$  per a tots els grups lingüístics); l'alumnat de llengua germànica presenta diferències significatives amb l'alumnat de llengua semítica ( $p=0'011$ ), sinotibetana ( $p=0'000$ ), berber ( $p=0'025$ ) i indoiraniana ( $p=0'000$ ) i, finalment, l'alumnat de llengua semítica mostra diferències significatives amb l'alumnat de llengua sinotibetana ( $p=0'005$ ) i l'alumnat de llengua romànica amb l'alumnat amb una llengua nigerocongolese mandé ( $p=0'007$ ).

L'anàlisi de la variable "família lingüística" mostra que l'alumnat amb una llengua sinotibetana obté uns resultats, excepte en comprensió lectora, inferiors a la resta de l'alumnat i, a més a més, presenta diferències significatives en totes les habilitats

lingüístiques avaluades respecte a l'alumnat amb una llengua romànica i una llengua eslava. També presenta diferències significatives amb l'alumnat que parla una llengua germànica o una llengua semítica excepte en comprensió lectora. A aquest fet s'han de sumar diferències significatives amb l'alumnat de llengua berber en comprensió i expressió oral i amb l'alumnat amb una llengua malaiopolinèsica en expressió oral.

El comportament lingüístic avaluat de l'alumnat amb una llengua indoiraniana és molt semblant al de l'alumnat amb una llengua sinotibetana. De fet, únicament es diferencia en que no presenta diferències significatives amb l'alumnat de llengua semítica i llengua malaiopolinèsica i amb l'alumnat de llengua berber únicament ho fa en relació a l'expressió oral. No obstant això, obté diferències significatives amb l'alumnat de llengua germànica en comprensió oral.

L'alumnat que parla una llengua semítica o berber obté resultats similars. Així, independentment dels ja comentats en relació a l'alumnat amb una llengua sinotibetana o indoiraniana, aquest alumnat presenta resultats significativament més baixos en totes les habilitats lingüístiques quan es comparen amb l'alumnat de llengua romànica i eslava i, a més a més, l'alumnat berber en comprensió lectora i l'alumnat semític en expressió escrita obté resultats significativament més baixos que l'alumnat de llengua germànica.

L'alumnat que parla una llengua de la família nigerocongolesa no presenta diferències significatives quan la llengua pertany a la branca atlàntica (soninke, mandinga, malinke i bambara) o mandé (fula i wolof) i, pel que fa a les habilitats orals en català, es situa més a prop de l'alumnat de llengua romànica, eslava i germànica que de l'alumnat amb una llengua sinotibetana o indoiraniana. No obstant això, pel que fa a la comprensió lectora i l'expressió escrita, els seus resultats són pitjors i apareixen diferències significatives amb l'alumnat de llengua romànica en relació a la comprensió lectora.

L'alumnat de llengua romànica i llengua eslava és el que rendeix millor a les proves realitzades, seguits de prop de l'alumnat amb una llengua germànica. Finalment, hem de dir que l'alumnat amb una llengua malaiopolinèsica (tagàlog) rendeix millor en les habilitats lingüístiques relacionades amb la lectura i l'escriptura que a nivell oral. Els altres grups lingüístics són irrellevants atès el seu percentatge d'alumnat.

Aquests resultats permeten hipotetitzar que les característiques lingüístiques de la llengua inicial de l'alumnat influeixen significativament en l'aprenentatge de la llengua catalana. En aquest sentit, les llengües més allunyades –sinotibetana i indoiraniana-dificultarien notablement l'adquisició d'habilitats lingüístiques orals, especialment les d'expressió, mentre que les llengües més properes –romàniques, eslaves i germàniques-les facilitarien.

### 8.3.6.2. Llengua familiar i coneixement de català

En aquest apartat analitzem els efectes de parlar castellà, romanès, àrab, amazic i xinès sobre el coneixement de català segons les quatre habilitats lingüístiques avaluades.

La taula LXX mostra els estadístics descriptius.

TAULA LXX

Llengua inicial i coneixement de català. Educació primària. Curs 2006-2007

	Comprensió oral		Expressió oral		Comprensió lectora		Expressió escrita	
	X	$\partial$	X	$\partial$	X	$\partial$	X	$\partial$
Xinès	43,56	8,25	52,46	20,01	19,29	6,37	22,12	10,78
Romanès	48,81	5,77	71,08	14,04	21,61	4,86	31,13	8,39
Castellà	49,42	4,50	69,97	14,07	22,90	4,24	30,41	8,43
Àrab	45,73	7,22	64,02	16,81	19,22	6,24	24,92	10,31
Amazic	45,60	6,97	63,47	17,39	18,29	6,51	24,69	11,54
Total	47,93	6,33	67,22	16,11	21,49	5,38	28,49	9,68

X= mitjana i  $\partial$ =desviació típica.

CO (F=152'008; p=0'000), EO (F=135'679; p=0'000), CL (F=159'103; p=0'000) i EE (F=137'727; p=0'000).

Les taules LXXI, LXXII, LXXIII i LXXIV mostren els subgrups homogenis en relació a les quatre habilitats lingüístiques avaluades.

TAULA LXXI

Subconjunt homogeni, llengua inicial i comprensió oral. Educació primària. Curs 2006-2007

	N	Subconjunt		
		1	2	3
Xinès	381	43,56		
Amazic	351		45,60	
Àrab	1158		45,73	
Romanès	575			48,81
Castellà	3021			49,42
<b>Significació</b>		1,000	,997	,549

TAULA LXXII

Subconjunt homogeni, llengua inicial i expressió oral. Educació primària. Curs 2006-2007

	N	Subconjunt		
		1	2	3
Xinès	369	52,46		
Amazic	347		63,47	
Àrab	1144		64,02	
Castellà	2993			69,97
Romanès	572			71,08
<b>Significació</b>		1,000	,984	,822

Les dues taules són molt semblants i mostren la mateixa jerarquia entre les llengües de l'alumnat. Així, l'alumnat de llengua castellana i romanesa obté diferències significatives amb la resta de grups lingüístics a les dues habilitats ( $p=0'000$  per a tots els grups i ambdues habilitats lingüístiques). I, en segon lloc, l'alumnat àrab i amazic obté també diferències significatives a les dues habilitats amb l'alumnat de llengua xinesa ( $p=0'000$  per a les dues habilitats lingüístiques).

TAULA LXXIII

Subconjunt homogeni, llengua inicial i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007

	N	Subconjunt			
		1	2	3	4
Amazic	318	18,29			
Àrab	1065	19,22	19,22		
Xinès	361		19,29		
Romanès	566			21,61	
Castellà	2974				22,90
<b>Significació</b>		,056	1,000	1,000	1,000

Pel que fa a la comprensió lectora, apareixen quatre subgrups homogenis. Així, es mantenen les diferències significatives abans comentades, però desapareixen les diferències entre l'alumnat xinès i l'alumnat àrab i amazic i apareixen diferències significatives entre l'alumnat de llengua castellana i l'alumnat de llengua romanesa ( $p=0'000$ ).

TAULA LXXIV

Subconjunt homogeni, llengua inicial i expressió escrita. Educació primària. Curs 2006-2007

	N	Subconjunt		
		1	2	3
Xinès	350	22,12		
Amazic	315		24,69	
Àrab	1033		24,92	
Castellà	2940			30,42
Romanès	560			31,13
<b>Significació</b>		1,000	,997	,800

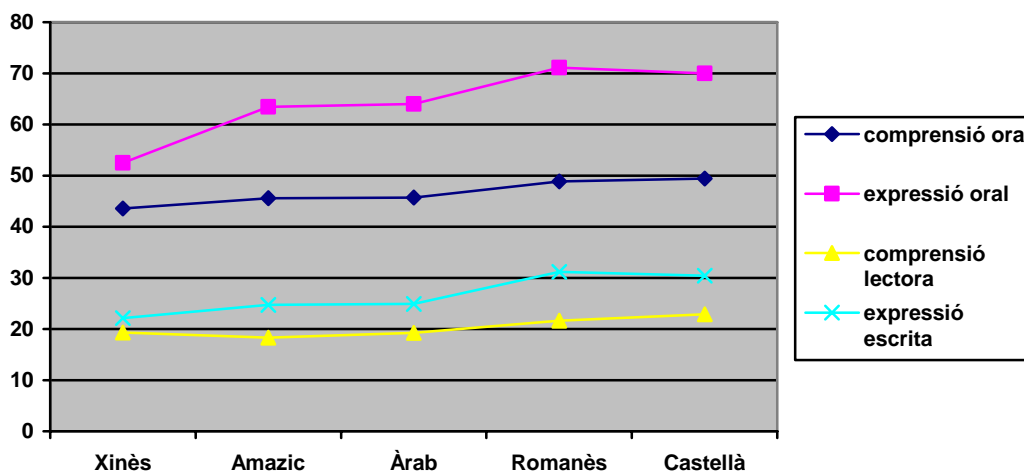
Pel que fa a l'expressió escrita, els resultats són semblants als ja comentats sobre les habilitats orals. L'única diferència és que la probabilitat entre l'alumnat de llengua xinesa i llengua amazic és 0'012.

L'anàlisi sobre les cinc llengües més parlades clarifica i confirma l'anàlisi realitzada amb la variable "família lingüística". Així, l'alumnat xinès és el que, excepte en comprensió lectora, obté els pitjors resultats a l'avaluació realitzada, mentre que l'alumnat de llengua castellana i romanesa és el que obté les millors puntuacions. L'alumnat de llengua àrab i amazic es situa en una posició intermèdia sense que hi hagi diferències significatives entre ells. Finalment, hem de dir que l'alumnat de llengua castellana presenta diferències significatives amb l'alumnat de llengua romanesa en comprensió lectora, raó per la qual apareixen quatre subconjunts homogenis.

El gràfic XXIV visualitza aquesta descripció.

GRÀFIC XXIV

Llengua, inicial i coneixement de català. Educació primària. Curs 2006-2007



### 8.3.6.3. Els efectes del bilingüisme en l'alumnat marroquí i paquistanès

La taula LXXV presenta els estadístics descriptius de l'alumnat magrebí monolingüe àrab, monolingüe amazic i bilingüe àrab-amazic.

TAULA LXXV

Alumnat magregí, llengua familiar, bilingüisme i coneixement de català. Educació primària. Curs 2006-2007

	Comprensió oral		Expressió oral		Comprensió lectora		Expressió escrita	
	X	$\delta$	X	$\delta$	X	$\delta$	X	$\delta$
Àrabs monolingües	45,71	7,26	63,97	16,87	19,24	6,24	24,89	10,31
Amazics monolingües	45,57	7,12	63,19	17,69	18,56	6,49	25,08	11,08
Àrab-Amazic bilingües	46,00	6,24	65,08	15,62	17,39	6,44	23,98	12,64
Total	45,70	7,16	63,89	16,94	19,00	6,31	24,86	10,61

X= mitjana i  $\delta$ =desviació típica.

CO (F=0'124; p=0'833), EO (F=0'460; p=0'631), CL (F=4'182; p=0'015) i EE (F=0'352; p=0'703).

Únicament hi ha diferències significatives en comprensió lectora a favor dels àrabs monolingües en front dels bilingües (p=0'032). No obstant això, en expressió oral els bilingües obtenen millors resultats que els monolingües.

La taula LXXVI presenta els estadístics descriptius de l'alumnat paquistanès monolingüe urdú, monolingüe panjabi i bilingüe urdú-panjabi.



TAULA LXXVI

Alumnat paquistanès, llengua familiar, bilingüisme i coneixement de català. Educació primària. Curs 2006-2007

	Comprensió oral		Expressió oral		Comprensió lectora		Expressió escrita	
	X	$\delta$	X	$\delta$	X	$\delta$	X	$\delta$
Urdú monolingües	44,65	7,15	54,29	20,09	18,82	5,59	22,28	11,13
Panjabi monolingües	44,57	8,12	58,62	18,01	18,92	7,16	24,59	10,28
Urdú-Panjabi bilingües	44,35	7,24	63,18	15,98	18,73	6,09	24,82	10,92
Total	44,58	7,43	56,97	19,14	18,83	6,11	23,33	10,91

X= mitjana i  $\delta$ =desviació típica.

CO (F=0'032; p=0'968), EO (F=4'724; p=0'010), CL (F=0'016; p=0'984) i EE (F=1'657; p=0'193).

Únicament hi ha diferències significatives en expressió oral a favor dels bilingües en front dels urdús monolingües (p=0'014).

Els efectes del bilingüisme familiar en l'alumnat són molt petits i tenen la màxima expressió en l'expressió oral. Els resultats dels bilingües magrebins en comprensió lectora poden ser deguts a una major presència d'alumnat acabat d'arribar entre els bilingües que entre els monolingües. L'anàlisi de correspondències simples entre el temps d'estada a Catalunya de l'alumnat i el seu repartiment en els tres grups lingüístics és significatiu (Chi-quadrat=19'018; p=0'015). En concret, en el grup dels bilingües hi ha un 16'3% d'alumnat que porta entre sis i nou mesos a Catalunya mentre que en el grup dels àrabs monolingües n'hi ha un 8'6%.

### 8.3.7. País d'origen i coneixement de català

La variable "país d'origen" es relaciona amb la llengua d'origen de l'alumnat i, per tant, no hi ha diferències rellevants en l'anàlisi dels seus resultats. No obstant això, quasi la meitat de la mostra és llatinoamericana i, per això, és interessant conèixer si hi ha

diferències entre els països d'origen de l'alumnat d'origen llatí. Hem considerat aquells països que tenen més de cinquanta alumnes.

La taula LXXVII mostra els estadístics descriptius de la relació entre els països llatins i el coneixement de català.

TAULA LXXVII

Països llatins i coneixement de català. Educació primària. Curs 2006-2007

	Comprensió oral		Expressió oral		Comprensió lectora		Expressió escrita	
	X	$\delta$	X	$\delta$	X	$\delta$	X	$\delta$
Xile	50,25	3,56	70,19	12,65	23,24	3,66	33,01	7,14
Veneçuela	50,22	5,01	70,85	13,71	23,31	3,66	31,39	9,05
Uruguai	50,23	4,19	73,77	11,38	23,97	3,73	33,44	7,13
Rep. Dominicana	47,99	5,87	65,61	17,36	21,13	5,19	26,13	9,79
Perú	49,44	4,59	69,23	13,41	23,63	3,60	31,08	7,78
Paraguai	49,70	5,05	73,03	12,53	23,84	3,29	34,15	6,53
Hondures	48,80	5,87	68,11	16,90	22,16	5,42	29,37	9,93
Equador	49,43	4,81	69,68	13,89	22,80	4,08	30,14	8,13
Cuba	50,71	3,38	73,90	8,91	24,39	2,85	33,26	6,91
Colòmbia	49,90	4,59	70,23	14,26	23,62	3,42	30,71	8,22
Brasil	48,87	5,23	70,00	15,44	22,16	4,97	29,37	9,13
Bolívia	48,70	5,45	68,99	13,87	22,31	4,56	29,36	8,57
Argentina	50,25	4,40	72,58	12,49	23,37	3,85	32,02	7,39
Total	49,30	5,04	69,76	14,21	22,81	4,30	30,27	8,52

X= mitjana i  $\delta$ =desviació típica.

CO (F=5'012; p=0'000), EO (F=4'712; p=0'000), CL (F=8'696; p=0'000) i EE (F=11'781; p=0'000).

Les taules LXXVIII, LXXIX, LXXX i LXXXI mostren els subconjunts homogenis per a cadascuna de les quatre habilitats lingüístiques avaluades.

TAULA LXXVIII

Subconjunts homogenis, país llatí i comprensió oral. Educació primària. Curs 2006-2007

	<b>N</b>	<b>Subconjunt</b>
		<b>1</b>
Rep. Dominicana	270	47,99
Bolívia	711	48,70
Hondures	104	48,80
Brasil	201	48,87
Equador	480	49,43
Perú	258	49,44
Paraguai	73	49,70
Colòmbia	315	49,90
Veneçuela	67	50,22
Uruguai	142	50,23
Xile	110	50,25
Argentina	267	50,25
Cuba	31	50,71
<b>Significació</b>		,128

TAULA LXXIX

Subconjunts homogenis, país llatí i expressió oral. Educació primària. Curs 2006-2007

	<b>N</b>	<b>Subconjunt</b>
		<b>1</b>
Rep. Dominicana	268	65,61
Hondures	102	68,11
Bolívia	700	68,99
Perú	258	69,23
Equador	475	69,68

Brasil	201	70,00
Xile	108	70,19
Colòmbia	311	70,23
Veneçuela	66	70,85
Argentina	267	72,58
Paraguai	74	73,03
Uruguai	139	73,77
Cuba	31	73,90
<b>Significació</b>		,061

Les habilitats lingüístiques orals comporten únicament un subconjunt homogeni per a la comprensió i l'expressió. En comprensió oral, únicament hi ha diferències significatives entre la República Dominicana i Colòmbia ( $p=0'047$ ) i Argentina ( $p=0'007$ ). I, en expressió oral, entre la República Dominicana i Uruguai ( $p=0'002$ ) i Argentina ( $p=0'001$ ).

#### TAULA LXXX

Subconjunts homogenis, país llatí i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007

	N	Subconjunt	
		1	2
Rep. Dominicana	259	21,13	
Brasil	199	22,16	22,16
Hondures	101	22,16	22,16
Bolívia	698	22,31	22,31
Equador	475	22,80	22,80
Xile	109	23,24	23,24
Veneçuela	67	23,31	23,31
Argentina	265	23,37	23,37
Colòmbia	310	23,62	23,62
Perú	254	23,63	23,63
Paraguai	74		23,84

Uruguai	141		23,97
Cuba	31		24,39
<b>Significació</b>		,058	,176

TAULA LXXXI

Subconjunts homogenis, país llatí i expressió escrita. Educació primària. Curs 2006-2007

	N	Subconjunt	
		1	2
Rep. Dominicana	252	26,13	
Bolívia	690	29,36	29,36
Brasil	197	29,37	29,37
Hondures	100	29,37	29,37
Equador	468	30,14	30,14
Colòmbia	308	30,71	30,71
Perú	253	31,08	31,08
Veneçuela	66		31,39
Argentina	263		32,02
Xile	109		33,01
Cuba	31		33,26
Uruguai	138		33,44
Paraguai	73		34,15
<b>Significació</b>		,057	,082

Pel que fa a la comprensió oral i l'expressió escrita les coses canvien i apareixen dos subconjunts homogenis i, per tant, moltes més diferències significatives, especialment en expressió escrita.

En comprensió lectora, la República Dominicana té un rendiment significativament més baix en relació a Uruguai ( $p=0'000$ ), Perú ( $p=0'000$ ), Paraguai ( $p=0'024$ ), Equador ( $p=0'011$ ), Colòmbia ( $p=0'000$ ) i Argentina ( $p=0'000$ ). I, en expressió escrita, a les

mateixes diferències significatives de la República Dominicana s'han de sumar Xile i Bolívia  $\{(p=0'000$  amb tots els països, excepte Bolívia  $(p=0'006)\}$ . A aquestes diferències s'han d'afegir diferències entre Bolívia i Uruguai  $(p=0'007)$  i Paraguai  $(p=0'041)$ .

Els resultats mostren que hi ha diferències significatives entre els països llatins que fonamentalment es relacionen amb les habilitats lingüístiques relacionades amb la lectura i escriptura. La més important es refereix als baixos resultats que obté l'alumnat de la República Dominicana que, fins i tot, manté diferències significatives amb alguns països en les proves orals. Igualment, l'alumnat de Bolívia també presenta algunes diferències significatives en expressió escrita amb l'alumnat dels països llatins que obtenen els millors resultats.

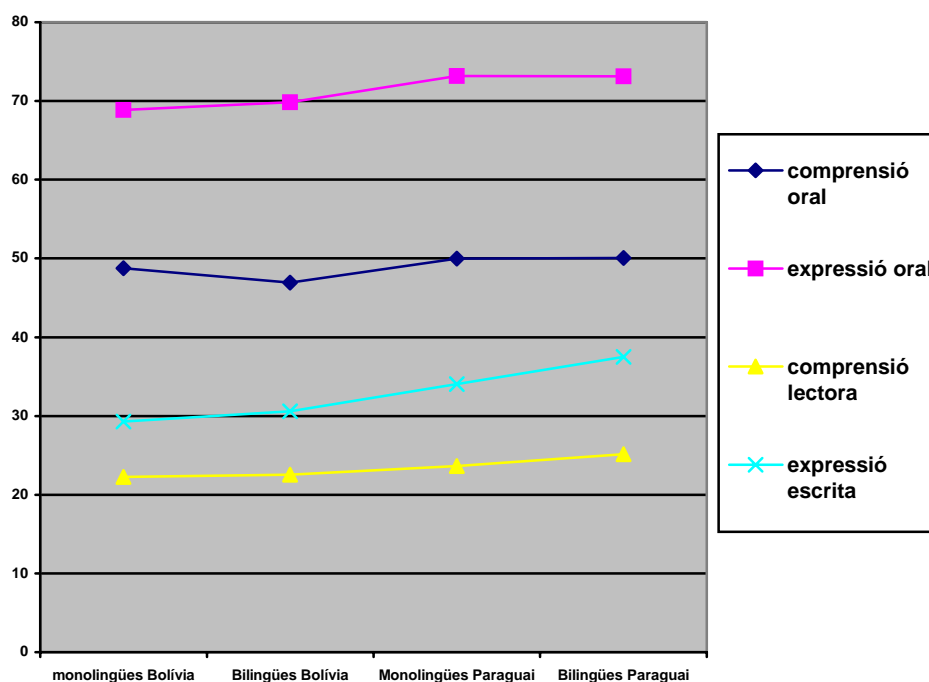
La descripció dels resultats de la República Dominicana no es pot fer ni per l'edat del seu alumnat (18'6% de menors de 8 anys en front d'una mitjana del 35'6%) ni per el temps d'estada a Catalunya (un 66'5% d'alumnat amb menys de vint-i-dos mesos de residència en front d'una mitjana del 70%). En canvi, el percentatge d'alumnat amb una escolarització prèvia de la República Dominicana és percentualment molt més baix (59'7%) que la mitjana (85'9%) i davant de països com Perú (94'4%), Paraguai (97'5) i Uruguai (93'1%) que tenen una taxa molt alta. L'anàlisi de correspondències sobre escolarització prèvia i país llatí es mostra significativa (Chi-quadrat=330'049;  $p=0'000$ ).

Pel que fa a l'alumnat de Bolívia tampoc hi ha raons referides a l'edat de l'alumnat o al temps de residència per a explicar els baixos resultats en comprensió lectora i, especialment, en expressió escrita. L'escolarització prèvia tampoc és una raó (86'5%). Una possible hipòtesi es pot trobar en les característiques lingüístiques familiars. Així, un 5'07 % de l'alumnat de Bolívia té com a llengua familiar el quítxua i ha estat escolaritzat en castellà al seu país d'origen sense cap presència de la seva llengua a l'escola. Aquesta hipòtesi és vàlida respecte a l'alumnat de la pràctica totalitat de països llatins, fins i tot Perú, que és monolingüe, però no ho és respecte a l'alumnat de Paraguai que és bilingüe guaraní-castellà en un 26'92%. De fet, quan es comparen els resultats entre l'alumnat monolingüe castellà de Bolívia i Paraguai i l'alumnat bilingüe apareixen diferències significatives en comprensió lectora ( $F=3'374$ ;  $p=0'018$ ) i en

expressió escrita ( $F=9'161$ ;  $p=0'000$ ) sempre a favor del grup de bilingües guaraní-castellà, mentre que el grup lingüístic amb pitjors resultats és el grup de monolingües bolivians. És a dir, el bilingüisme tant de l'alumnat bolivià com paraguaià afavoreix el seu coneixement de català i, per tant, no pot ser un argument per justificar els baixos resultats de l'alumnat bolivià. Probablement, les raons són diferents i es poden relacionar amb diferents aspectes que no estan contemplats a l'avaluació com les característiques del sistema educatiu de Bolívia o el nivell educatiu de les famílies. El gràfic XXV visualitza aquesta relació.

### GRÀFIC XXV

Llengua inicial i bilingüisme. Bolívia i Paraguai. Educació Primària. Curs 2006-2007



Tal i com hem dit, el gràfic mostra que en relació a les habilitats lingüístiques relacionades amb la lletra escrita, el bilingüisme té efectes positius en els resultats de l'alumnat de Bolívia i Paraguai. No així, en el cas de Bolívia, sobre la comprensió oral.

### 8.3.8. Curs escolar de l'alumnat i coneixement de català

La taula LXXXII presenta els estadístics descriptius referits a la relació entre el curs escolar de l'alumnat i el seu coneixement de català.

TAULA LXXXII

Curs escolar i coneixement de català. Educació primària. Curs 2006-2007

	Comprensió oral		Expressió oral		Comprensió lectora		Expressió escrita	
	X	$\delta$	X	$\delta$	X	$\delta$	X	$\delta$
Primer	41,17	8,49	59,83	16,70	13,53	5,88	13,29	11,08
Segon	45,73	7,24	66,07	15,60	19,71	7,07	24,51	12,13
Tercer	46,97	6,65	65,04	16,73	19,95	5,75	26,37	10,09
Quart	47,92	6,24	66,89	16,40	21,04	5,31	28,00	9,24
Cinquè	47,87	6,38	67,12	16,13	21,77	5,37	28,82	9,62
Sisè	48,43	5,91	67,84	16,46	22,50	5,03	29,83	9,66
<b>Total</b>	47,79	6,33	66,76	16,45	21,36	5,46	28,29	9,78

X= mitjana i  $\delta$ =desviació típica.

CO (F=15'465; p=0'000), EO (F=5'867; p=0'000), CL (F=46'200; p=0'000) i EE (F=31'154; p=0'000).

Les taules LXXXIII, LXXXIV, LXXXV i LXXXVI mostren els subconjunts homogenis per a les quatre habilitats lingüístiques avaluades.

TAULA LXXXIII

Subconjunts homogenis, curs escolar i comprensió oral. Educació primària. Curs 2006-2007

	N	Subconjunt	
		1	2
Primer	23	41,17	
Segon	59		45,73
Tercer	1514		46,97
Cinquè	1757		47,87



Quart	1634		47,92
Sisè	1831		48,43
<b>Significació</b>		1,000	,119

L'alumnat de primer obté diferències significatives amb l'alumnat de la resta de cursos, excepte amb els de segon ( $p=0'000$  per quart, cinquè i sisè i  $p=0'002$  per tercer). Igualment, l'alumnat de tercer mostra diferències significatives amb l'alumnat de quart ( $p=0'003$ ), cinquè ( $p=0'005$ ) i sisè ( $p=0'000$ ).

#### TAULA LXXXIV

Subconjunts homogenis, curs escolar i expressió oral. Educació primària. Curs 2006-2007

	N	Subconjunt	
		1	2
Primer	23	59,83	
Tercer	1496	65,04	65,04
Segon	59	66,07	66,07
Quart	1629	66,89	66,89
Cinquè	1739	67,12	67,12
Sisè	1798		67,84
<b>Significació</b>		,093	,926

Pel que fa a l'expressió oral, també apareixen dos subgrups homogenis, però de manera diferent a la comprensió oral. En aquest cas, únicament hi ha diferències entre l'alumnat de tercer i l'alumnat de cinquè ( $p=0'025$ ) i sisè ( $p=0'000$ ).

TAULA LXXXV

Subconjunts homogenis, curs escolar i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007

	N	Subconjunt	
		1	2
Primer	15	13,53	
Segon	58		19,71
Tercer	1418		19,95
Quart	1581		21,04
Cinquè	1721		21,77
Sisè	1783		22,50
<b>Significació</b>		1,000	,095

També, en aquest cas, hi ha dos subconjunts homogenis que s'assemblen als de comprensió lectora. Però, les diferències significatives són molt diferents. En aquest cas, l'alumnat de sisè obté diferències significatives amb l'alumnat de la resta de cursos ( $p=0'000$  per primer i tercer,  $p=0'010$  per segon,  $p=0'006$  per quart i  $p=0'007$  per cinquè) igual que el de primer que, a més de les diferències que té amb l'alumnat de sisè, mostra diferències significatives amb l'alumnat de segon ( $p=0'008$ ), de tercer ( $p=0'001$ ), de quart ( $p=0'000$ ) i cinquè ( $p=0'000$ ). L'alumnat de tercer presenta diferències significatives amb l'alumnat de quart ( $p=0'000$ ) i cinquè ( $p=0'000$ ) i l'alumnat de quart amb el de cinquè ( $p=0'009$ ).

TAULA LXXXVI

Subconjunts homogenis, curs escolar i expressió escrita. Educació primària. Curs 2006-2007

	N	Subconjunt		
		1	2	3
Primer	17	13,29		
Segon	57		24,51	
Tercer	1387		26,37	26,37

Quart	1561		27,99	28,00
Cinquè	1685		28,82	28,82
Sisè	1759			29,83
<b>Significació</b>		1,000	,182	,431

L'expressió escrita es comporta de manera semblant a la comprensió lectora. Així, tant l'alumnat de sisè com el de primer presenta diferències significatives amb l'alumnat de la resta de cursos, excepte l'alumnat de sisè amb l'alumnat de cinquè. {Per l'alumnat de sisè:  $p=0'000$  amb l'alumnat de primer, tercer i quart i  $p=0'005$ ). Per l'alumnat de primer:  $p=0'000$  amb l'alumnat de tercer, quart i cinquè i  $p=0'003$  amb l'alumnat de segon}. A més a més, hi ha diferències significatives entre l'alumnat de tercer i quart ( $p=0'001$ ).

Els resultats són coherents i mostren la progressió de l'alumnat al llarg de l'escolaritat respecte a l'adquisició de les habilitats lingüístiques, especialment pel que fa a les habilitats relacionades amb la lletra escrita.

Els resultats obtinguts sobre el curs escolar de l'alumnat es relacionen amb l'edat de l'alumnat. Així aquesta variable també és significativa en les quatre habilitats {CO ( $F=8'786$ ;  $p=0'000$ ), EO ( $F=5'489$ ;  $p=0'000$ ), CL ( $F=24'548$ ;  $p=0'000$ ) i EE ( $F=18'976$ ;  $p=0'000$ ), però la seva anàlisi no afegeix res de nou a la realitzada amb el curs escolar.

#### 8.4. Per concloure

1. No hi ha diferències significatives entre l'alumnat de les aules d'acollida de l'escola pública i la privada concertada respecte als seus resultats a la prova A2 utilitzada.
2. Hi ha nombroses diferències significatives entre l'alumnat de les aules d'acollida dels diferents serveis territorials respecte als seus resultats a la prova A2 utilitzada. Globalment, l'alumnat de Barcelona comarques és el que obté els pitjors resultats i l'alumnat de Lleida el que obté els millors.

8. El coneixement de català de l'alumnat de les aules d'acollida de primària de Catalunya durant el curs 2006-2007
3. L'alumnat que porta menys de dos anys a Catalunya obté resultats significativament més baixos que l'alumnat que porta més temps a Catalunya.
  4. L'alumnat que passa menys hores setmanals a les aules d'acollida obté resultats significativament superiors als de l'alumnat que hi passa més hores.
  5. L'alumnat amb una escolarització prèvia regular obté resultats significativament superiors a l'alumnat amb una escolarització prèvia irregular o sense escolarització.
  6. L'alumnat amb una llengua romànica o eslava obté resultats superiors a les quatre habilitats avaluades que la resta de l'alumnat. Moltes d'aquestes diferències són significatives. D'altra banda, l'alumnat que mostra un rendiment més baix és l'alumnat amb una llengua sinotibetana o indoiraniana. No obstant això, en comprensió lectora, l'alumnat sinotibetà obté resultats per sobre dels que obté a les altres habilitats lingüístiques.
  7. L'alumnat amb una llengua semítica o berber es situa entre l'alumnat amb una llengua romànica o eslava i l'alumnat amb una llengua sinotibetana o indoiraniana.
  8. Hi ha poques diferències entre l'alumnat hispà en funció del país d'origen. Globalment, l'alumnat amb pitjors resultats és el de la República Dominicana i això pot ser degut al baix percentatge d'alumnat amb una escolarització prèvia regular.
  9. A mesura que augmenta l'edat de l'alumnat i el curs escolar que segueix milloren els resultats obtinguts a l'avaluació realitzada.

### **8.5. Les interaccions entre les diferents variables i el coneixement de català**

En aquest apartat analitzem les interaccions que existeixen entre les diferents variables que individualment es mostren significatives i el coneixement de català. Només hem seleccionat, a partir de les anàlisis de l'apartat anterior, les variables que ens permeten

avançar en la descripció de la variabilitat relacionada amb el coneixement de català. Les variables seleccionades han estat: CURS, TE, HAA, FL, LLO i EP.

El quadre II mostra les significacions de les diferents interaccions per a les quatre habilitats lingüístiques avaluades.

## QUADRE II

Interaccions entre les variables, significació i coneixement de català. Educació primària.

Curs 2006-2007

	<b>Comprensió oral</b>	<b>Expressió oral</b>	<b>Comprensió lectora</b>	<b>Expressió escrita</b>
HAA*TE	No	No	No	Si
HAA*EP	No	No	Si	No
HAA*CURS	Si	No	Si	Si
HAA*LLO	Si	Si	Si	Si
HAA*FL	Si	Si	Si	Si
TE*EP	Si	Si	Si	Si
TE*CURS	Si	No	No	No
TE*LLO	Si	Si	Si	Si
TE*FL	Si	Si	Si	Si
EP*CURS	Si	Si	Si	Si
EP*LLO	No	Si	Si	No
EP*FL	No	Si	No	No
CURS*LLO	No	No	Si	Si
CURS*FL	Si	No	Si	Si
HAA*TE*EP	No	No	Si	No
HAA*TE*CURS	Si	No	Si	No
HAA*TE*FL	Si	Si	Si	Si
TE*EP*CURS	No	No	Si	No
TE*EP*FL	Si	No	Si	Si
EP*CURS*FL	Si	No	No	No
EP*HAA*FL	No	Si	No	No

Totes las diferències són significatives amb  $p < a 0'05$ .

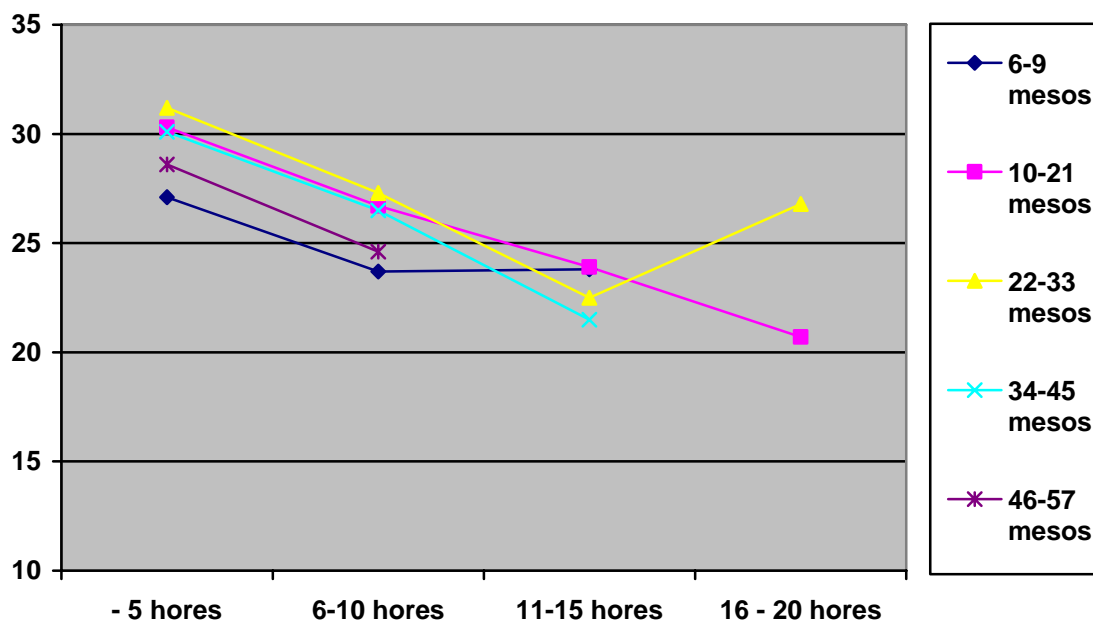
### 8.5.1. Hores setmanals a l'aula d'acollida, temps d'estada a Catalunya i coneixement de català

La interacció entre les variables HAA i TE únicament és significativa per a l'expressió escrita ( $F=1'867$ ;  $p=0'039$ ). El gràfic XXVI mostra els resultats. Hem eliminat les categories amb menys de cinc subjectes.

GRÀFIC XXVI

Hores setmanals a l'aula d'acollida, temps d'estada a Catalunya i expressió escrita.

Educació primària. Curs 2006-2007



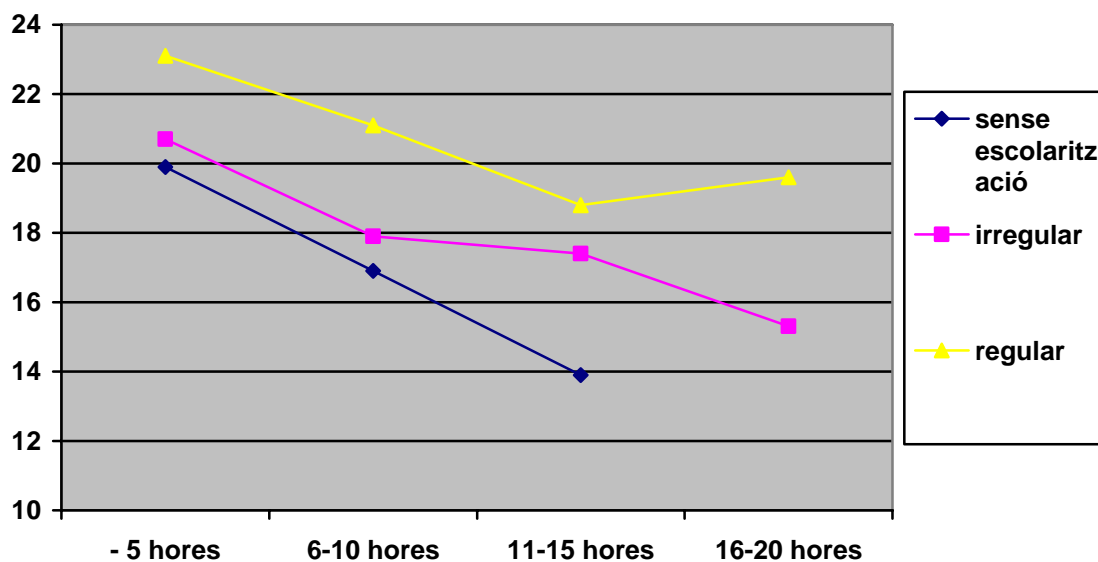
Es manté la tendència general, excepte entre l'alumnat que porta entre vint-i-dos i trenta-tres mesos, el qual augmenta els seus resultats quan està entre setze i vint hores setmanals a l'aula d'acollida respecte a l'alumnat que hi està entre onze i quinze hores. No obstant això, aquests resultats són més baixos que els que obté l'alumnat que està menys de cinc hores setmanals.

### 8.5.2. Hores setmanals a l'aula d'acollida, escolarització prèvia i coneixement de català

Hi ha diferències significatives únicament en comprensió lectora ( $F=2'162$ ;  $p=0'044$ ). És a dir, l'escolarització prèvia o la manca d'escolarització afecta la tendència general d'obtenir millors resultats quantes menys hores l'alumnat està a l'aula d'acollida excepte en comprensió lectora. El gràfic XXVII mostra els resultats. Hem eliminat les categories amb menys de cinc subjectes.

GRÀFIC XXVII

Hores setmanals a l'aula d'acollida, escolarització prèvia i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007



Hi ha un petit matís relacionat amb l'alumnat amb una escolarització prèvia regular que és que millora els seus resultats quan passa d'estar entre onze i quinze hores setmanals a l'aula d'acollida a estar-ne entre setze i vint. De fet, és poc rellevant respecte a la tendència de millors resultats a menys hores setmanals a l'aula d'acollida.

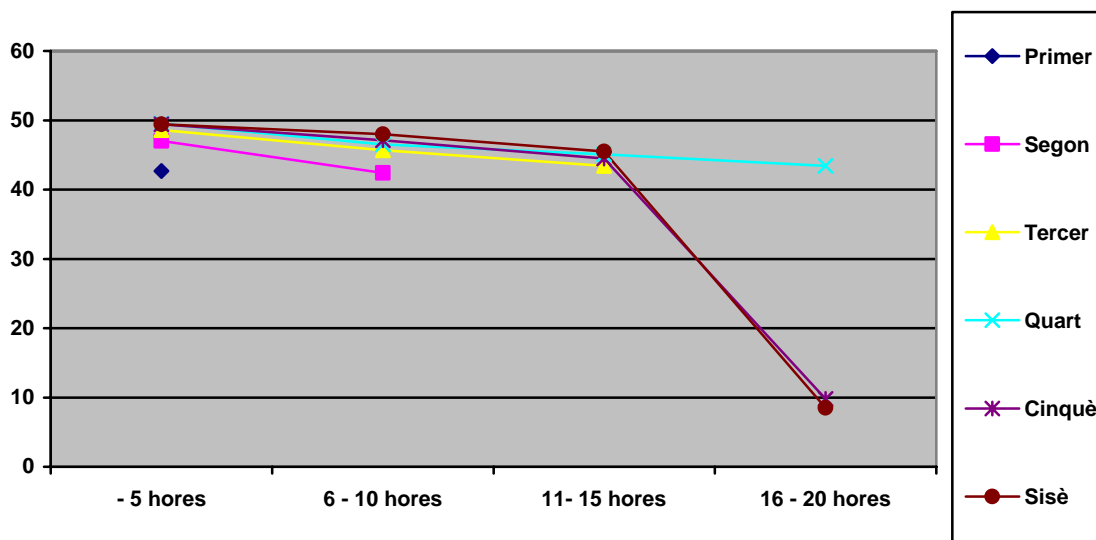
### 8.5.3. Hores setmanals a l'aula d'acollida, curs escolar i coneixement de català

En aquest cas, es modifica la situació ja que apareixen diferències significatives en comprensió oral ( $F=2'803$ ;  $p=0'000$ ), comprensió lectora ( $F=2'862$ ;  $p=0'000$ ) i expressió escrita ( $F=2'367$ ;  $p=0'004$ ).

Els gràfics XXVIII , XXIX i XXX mostren els resultats. Hem eliminat totes les categories que tenien menys de cinc subjectes.

### GRÀFIC XXVIII

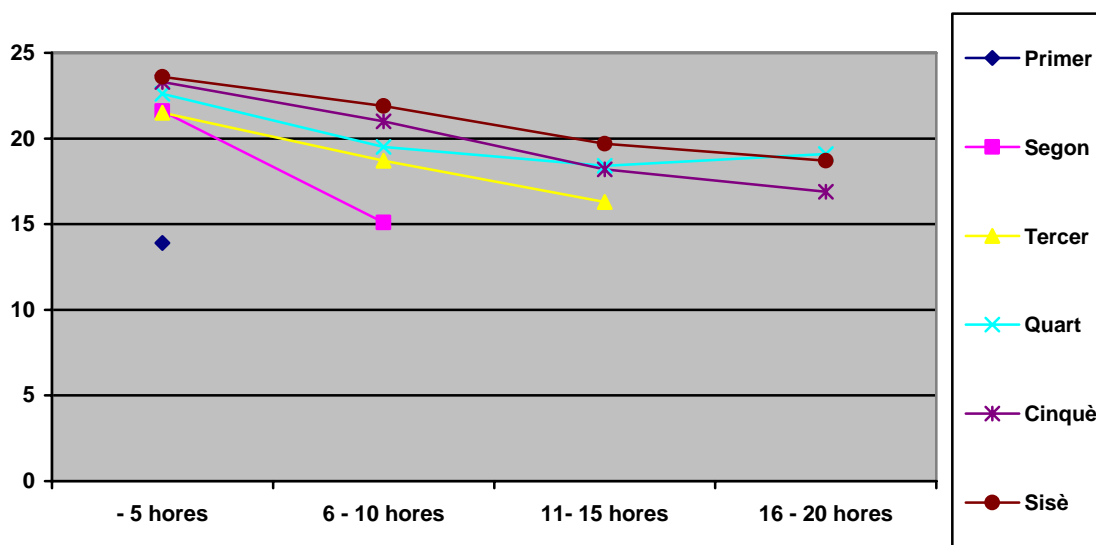
Hores setmanals a l'aula d'acollida, curs escolar i comprensió oral. Educació Primària.  
Curs 2006-2007



La tendència general no es modifica. Quantes menys hores setmanals passen a l'aula d'acollida i el curs és més alt, millors resultats.

### GRÀFIC XXIX

Hores setmanals a l'aula d'acollida, curs escolar i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007

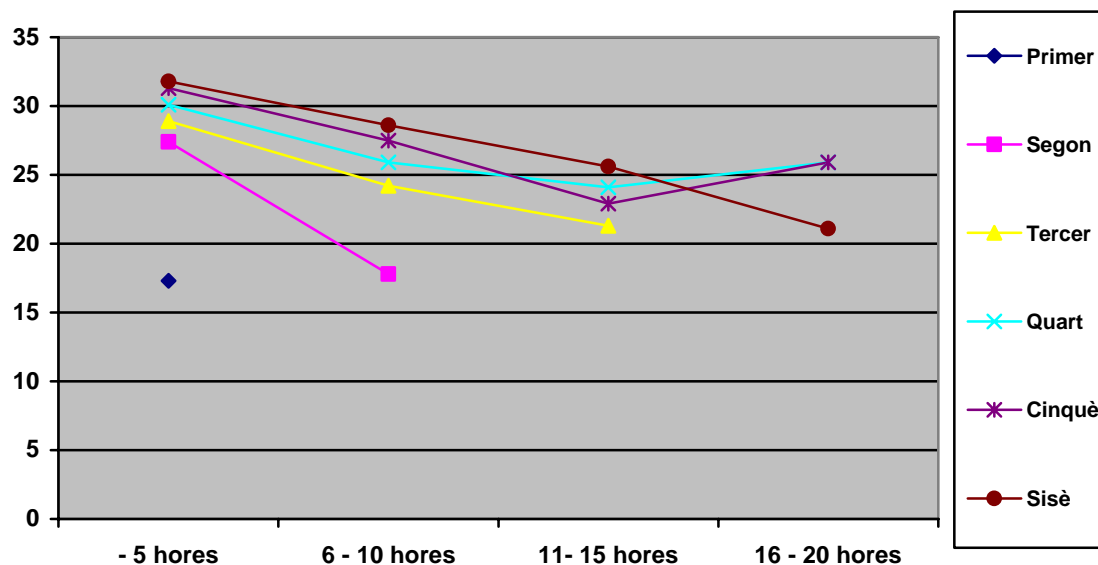




Els comentaris anteriors són vàlids, excepte en el cas de quart curs en el qual augmenten els resultats de l'alumnat quan passa d'estar entre onze i quinze hores setmanals a entre setze i vint hores setmanals a l'aula d'acollida.

### GRÀFIC XXX

Hores setmanals a l'aula d'acollida, curs escolar i expressió escrita. Educació primària.  
Curs 2006-2007



Els efectes mostrats al quart curs a comprensió lectora es reproduïxen a expressió escrita i s'estenen a cinquè curs.

En definitiva, la interacció de les dues variables (HAA i CURS) manifesta que es manté la tendència a obtenir millors resultats a les proves utilitzades si l'alumnat passa menys hores setmanals a l'aula d'acollida, excepte a comprensió lectora i expressió escrita per l'alumnat de quart i cinquè curs que està moltes hores setmanals a l'aula d'acollida.

#### 8.5.4. Hores setmanals a l'aula d'acollida, llengua inicial, família lingüística i coneixement de català

La interacció entre les variables LLO i HAA es mostra significativa a les quatre habilitats lingüístiques avaluades {CO (F=1'633; p=0'001), EO (F=1'616; p=0'001); CL (F=2'107; p=0'000) i EE (F=1'604; p=0'002)}.

Quan s'introdueix la llengua familiar de l'alumnat, les prediccions de la variable HAA queden modificades. Això passa, com veurem més endavant, amb les dues variables considerades (LLO i FL) quan interactuen amb el nombre d'hores setmanals de l'alumnat a l'aula d'acollida.

Exposem els resultats en dos apartats. Al primer, mostrarem les dades obtingudes en relació a les famílies lingüístiques i, al segon, utilitzarem les cinc llengües més parlades (castellà, romanès, àrab, amazic i xinès).

#### 8.5.4.1. Hores setmanals a l'aula d'acollida, família lingüística i coneixement de català

Totes les diferències a la interacció FL\*HAA són significatives {CO (F=2'164; p=0'001); EO (F=2'063; p=0'002); CL (F=3'171; p=0'000) i EE (F=2'243; p=0'001). La taula LXIIV mostra els estadístics descriptius.

TAULA LXIV

Hores setmanals a l'aula d'acollida, família lingüística i coneixement de català.

Educació primària. Curs 2006-2007

		Comprensió oral		Expressió oral		Comprensió lectora		Expressió escrita	
		X	$\sigma$	X	$\sigma$	X	$\sigma$	X	$\sigma$
Romànica	Menys de 5 hores	49,85	4,66	72,47	12,62	23,29	3,90	31,45	7,79
	Entre 6 i 10 hores	48,78	5,47	67,58	15,23	21,99	4,86	29,31	9,18
	Entre 11 i 15 hores	46,83	6,30	62,15	16,15	20,43	4,90	27,21	8,20
	Entre 16 i 20 hores	44,82	6,70	69,53	11,21	20,20	3,71	28,63	7,67
Eslava	Menys de 5 hores	49,54	4,89	73,57	13,30	23,19	3,75	33,21	7,48
	Entre 6 i 10 hores	47,29	5,97	63,36	18,40	20,67	5,25	27,22	9,99
	Entre 11 i 15 hores	47,67	5,75	60,74	20,17	21,17	5,07	29,00	7,55
	Entre 16 i 20 hores	45,40	4,51	63,00	16,78	24,33	,577	29,00	13,53

8. El coneixement de català de l'alumnat de les aules d'acollida de primària de Catalunya durant el curs 2006-2007

Semítica	Menys de 5 hores	47,56	5,73	69,06	14,47	20,89	5,37	27,55	9,38
	Entre 6 i 10 hores	44,87	7,69	61,14	17,59	18,42	6,48	23,70	10,39
	Entre 11 i 15 hores	44,64	7,71	61,93	16,46	17,85	6,73	22,74	10,79
	Entre 16 i 20 hores	38,67	8,65	58,00	16,46	14,42	3,68	14,92	11,12
Germànica	Menys de 5 hores	48,86	6,44	70,25	13,64	22,90	4,59	32,08	6,44
	Entre 6 i 10 hores	47,10	5,98	62,56	18,74	20,48	5,98	26,46	11,07
	Entre 11 i 15 hores	44,75	2,22	52,25	3,86	9,00	5,48	21,75	6,19
Sinotibetana	Menys de 5 hores	46,16	6,79	59,54	18,03	21,10	5,56	24,97	9,68
	Entre 6 i 10 hores	42,79	8,59	50,23	19,61	18,61	6,73	21,34	10,89
	Entre 11 i 15 hores	41,78	8,39	47,58	22,25	18,43	5,65	18,98	11,63
	Entre 16 i 20 hores	35,00	.	31,00	.	14,00	.	20,00	.
Nigero-congolesa Atlàntica	Menys de 5 hores	51,70	2,91	72,00	9,13	21,73	3,82	32,40	6,19
	Entre 6 i 10 hores	45,00	7,33	62,75	18,25	16,89	7,80	22,33	11,83
	Entre 11 i 15 hores	44,00	6,36	58,75	13,89	16,500	3,70	23,25	3,40
Nigero-congolesa Mandé	Menys de 5 hores	49,18	6,47	70,94	14,61	20,25	4,44	28,40	8,17
	De 6 a 10 hores	45,92	5,52	65,33	14,88	18,69	6,93	23,03	9,65
	Entre 11 i 15 hores	45,17	9,89	57,25	22,23	18,46	9,50	23,91	14,21
Malaiopolinèsic a	Menys de 5 hores	49,08	4,79	69,84	13,32	23,96	2,64	32,32	7,04
	Entre 6 i 10 hores	45,50	5,77	57,32	17,36	18,91	7,05	23,71	10,63

	Entre 11 i 15 hores	44,80	4,87	58,30	16,59	20,50	4,25	26,40	6,84
Indoiraniana	Menys de 5 hores	46,99	6,15	61,39	18,19	21,09	5,42	25,32	10,51
	Entre 6 i 10 hores	44,21	6,86	56,62	18,83	18,37	6,24	22,98	11,00
	Entre 11 i 15 hores	41,40	12,53	45,15	21,45	14,61	7,39	15,35	8,87
Berber	Menys de 5 hores	46,76	6,61	65,64	17,52	19,60	6,73	26,14	10,59
	Entre 6 i 10 hores	46,03	6,20	64,35	15,68	18,61	5,52	25,07	11,40
	Entre 11 i 15 hores	42,19	8,59	57,14	20,28	14,15	7,09	20,15	12,94
	Entre 16 i 20 hores	39,67	9,07	48,33	18,88	16,00	13,23	21,00	18,36
Total	Menys de 5 hores	49,21	5,20	71,02	13,86	22,69	4,48	30,47	8,49
	Entre 6 i 10 hores	46,85	6,76	63,55	17,41	20,42	5,84	26,67	10,35
	Entre 11 i 15 hores	44,65	7,89	58,59	18,78	18,28	6,47	23,55	10,66
	Entre 16 i 20 hores	42,29	7,67	62,46	16,00	17,97	5,69	23,06	11,77

X= mitjana i  $\hat{\sigma}$ =desviació típica.

Pel que fa a la variable HAA (hores setmanals a l'aula d'acollida) el grup de “menys de cinc hores” obté diferències significatives amb la resta de grups a les quatre habilitats lingüístiques avaluades, independentment de la família lingüística,  $\{(p=0'000 \text{ per a tots els grups i habilitats lingüístiques, excepte en comprensió oral amb el grup de setze a vint hores } (p=0'016)\}$  i, a més a més, hi ha diferències significatives entre el grup de sis a deu hores i d'onze a quinze hores en expressió oral, comprensió lectora i expressió escrita ( $p=0'000$ ).

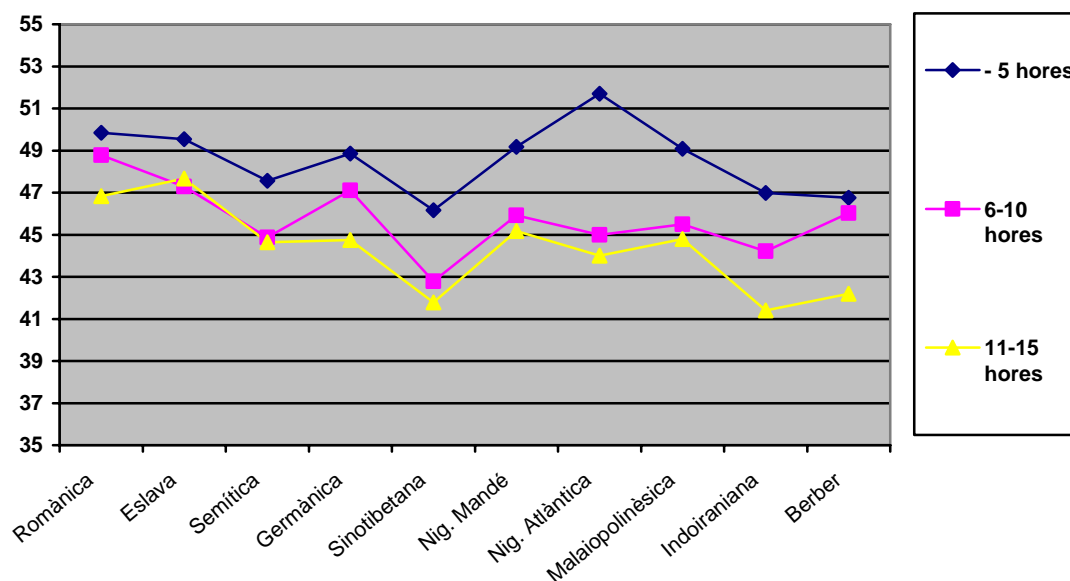
Entre les famílies lingüístiques apareixen moltes diferències significatives. Pel que fa a la comprensió oral, l'alumnat amb una llengua romànica o eslava mostra diferències significatives amb l'alumnat de llengua semítica, berber, sinotibetana i indoiraniana

( $p=0'000$  per tots els grups); l'alumnat de llengua sinotibetana mostra, a més a més, diferències significatives en el sentit de pitjors resultats en comprensió oral amb l'alumnat de llengua semítica ( $p=0'000$ ), germànica ( $p=0'000$ ) i berber ( $p=0'011$ ) i, finalment, l'alumnat de llengua germànica manté diferències significatives amb l'alumnat de llengua indoiraniana ( $p=0'001$ ). Pel que fa a l'expressió oral es mantenen les diferències de l'alumnat amb una llengua romànica i les de l'alumnat amb una llengua eslava es redueixen a l'alumnat amb una llengua sinotibetana i indoiraniana ( $p=0'000$  per tots els grups). L'alumnat de llengua sinotibetana presenta diferències significatives en el sentit de pitjors resultats amb l'alumnat de la resta de grups lingüístics ( $p=0'000$  per a les famílies semítica, germànica, berber i nigerocongolesa mandé;  $p=0'014$  per a la família nigerocongolesa atlàntica i  $p=0'006$  per a la família malaiopolinèsica). Per últim, s'han d'afegir diferències significatives entre l'alumnat amb una llengua indoiraniana i l'alumnat berber, de llengua germànica i semítica ( $p=0'000$  per els tres grups). En relació a la comprensió lectora es donen les mateixes diferències significatives entre l'alumnat de llengua romànica i eslava amb la resta de l'alumnat que es donen en comprensió oral, però s'hi han d'afegir diferències significatives entre l'alumnat de llengua romànica i l'alumnat de les dues branques de la família nigerocongolesa ( $p=0'007$  per a l'atlàntica i  $p=0'0001$  per a la mandé). L'alumnat de llengua germànica obté diferències significatives amb l'alumnat de llengua semítica ( $p=0'027$ ), berber ( $p=0'000$ ) i indoiraniana ( $p=0'009$ ). Finalment, hi ha diferències entre l'alumnat berber i l'alumnat que parla una llengua malaiopolinèsica ( $p=0'031$ ) a favor del segon. I, en relació a l'expressió escrita, a l'alumnat de llengua romànica s'han de restar diferències significatives amb l'alumnat amb una llengua nigerocongolesa atlàntica ( $p=0'447$ ); l'alumnat amb una llengua eslava es comporta igual que en comprensió lectora; l'alumnat sinotibetà obté diferències amb l'alumnat amb una llengua semítica ( $p=0'004$ ), germànica ( $p=0'000$ ) i malaiopolinèsica ( $p=0'017$ ) i, finalment, l'alumnat amb una llengua germànica obté diferències significatives amb l'alumnat amb una llengua indoiraniana ( $p=0'000$ ).

El gràfics XXXI , XXXII , XXXIII i XXXIV visualitzen les relacions entre les dues variables. Hem eliminat l'alumnat que passa entre setze i vint hores perquè en moltes categories no n'hi ha.

### GRÀFIC XXXI

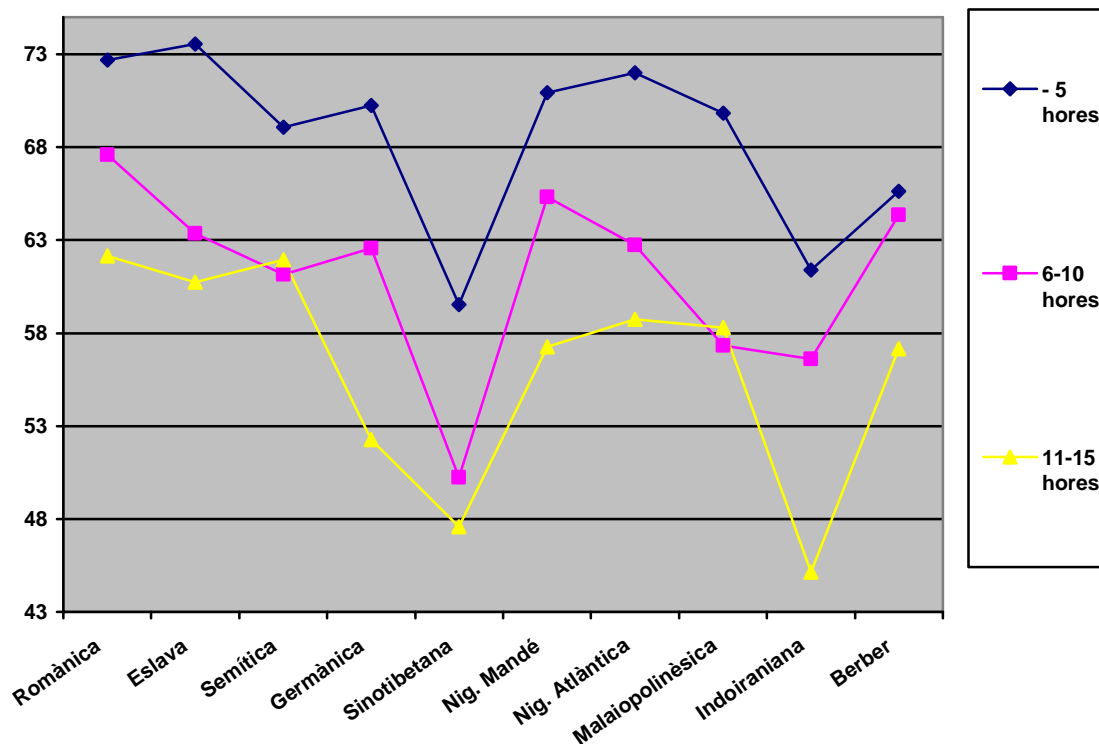
Hores a l'aula d'acollida, família lingüística i comprensió oral. Educació primària. Curs 2006-2007



Per a totes les famílies lingüístiques, a menys hores a l'aula d'acollida, millors resultats en comprensió oral, excepte petits solapaments per a l'alumnat de llengua eslava i semítica quan passa setmanalment entre sis i deu hores i entre onze i quinze hores a l'aula d'acollida. No obstant això, la família lingüística modifica en part l'efecte del nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida. Així, l'alumnat de llengua romànica que està entre sis i deu hores setmanals obté millors resultats que l'alumnat que està menys de cinc hores i que pertany a les següents famílies lingüístiques: semítica, berber, sinotibetana i indoiraniana. I el mateix es pot dir respecte a l'alumnat de llengua romànica que està entre onze i quinze hores setmanals a l'aula d'acollida respecte a l'alumnat de les famílies lingüístiques citades que hi passa entre sis i deu hores setmanals.

### GRÀFIC XXII

Hores a l'aula d'acollida, família lingüística i expressió oral. Educació primària. Curs 2006-2007



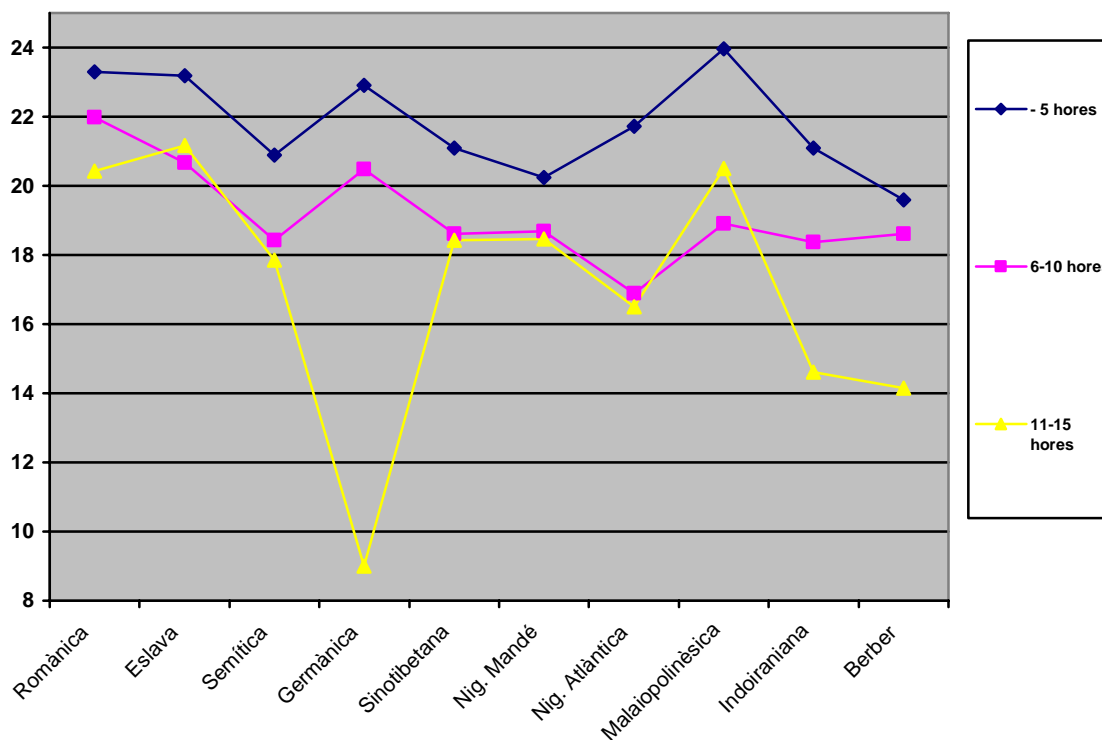
Els resultats sobre expressió oral confirmen l'apreciació anterior. Així, per a totes les famílies lingüístiques, excepte el petit solapament en la família semítica i malaiopolinèsica entre l'alumnat que està entre sis i deu hores setmanals i el que en passa entre onze i quinze hores setmanals, l'alumnat que està menys de cinc hores setmanals a les aules d'acollida obté millors resultats.

Els efectes de la família lingüística sobre l'expressió oral en funció del nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida encara són molt més forts que en el cas de la comprensió oral, tal i com es visualitza al gràfic anterior.

### GRÀFIC XXXIII

Hores a l'aula d'acollida, família lingüística i comprensió lectora. Educació primària.

Curs 2006-2007



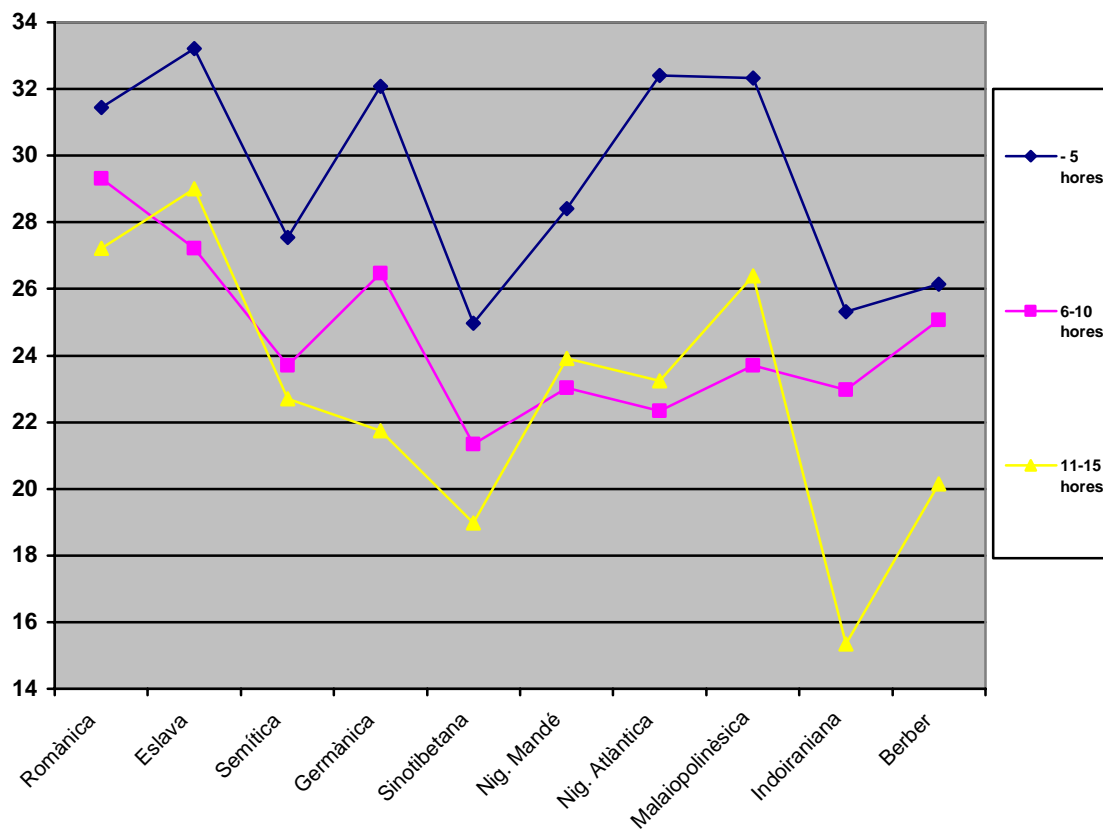
Pel que fa a la comprensió lectora es manté la mateixa tendència, si bé hi ha més solapaments entre el grup d'alumnat que està entre sis i deu hores setmanals i el grup que hi passa entre onze i quinze hores (família eslava, semítica, sinotibetana i nigerocongolesa mandé) i, en la família malaiopolinèsica, l'alumnat que està d'onze a quinze hores setmanals obté millors resultats que el que està entre sis i deu hores setmanals a l'aula d'acollida.

Els efectes de la família lingüística en relació al nombre d'hores setmanals que l'alumnat passa a les aules d'acollida sobre els resultats en comprensió lectora s'assemblen als resultats obtinguts en comprensió oral.



### GRÀFIC XXXIV

Hores a l'aula d'acollida, família lingüística i expressió escrita. Educació primària. Curs 2006-2007



El gràfic visualitza les mateixes relacions expressades sobre les altres habilitats lingüístiques avaluades. Així, més coneixement a cada família lingüística a menys hores a l'aula d'acollida i millors resultats per part de l'alumnat amb una llengua de determinades famílies lingüístiques (per exemple, romànica o eslava) que està més hores setmanals a l'aula d'acollida respecte a l'alumnat d'altres famílies (per exemple, sinotibetana i indoiraniana) que passa menys hores setmanals a l'aula d'acollida.

#### 8.5.4.2. Hores setmanals a l'aula d'acollida, llengua inicial i coneixement de català

En aquest apartat fem la mateixa anàlisi amb les cinc llengües més parlades: xinès, castellà, àrab, romanès i amazic.

Apareixen diferències significatives en comprensió oral ( $F=3'756$ ;  $p=0'000$ ), expressió oral ( $F=3'144$ ;  $p=0'000$ ) i comprensió lectora ( $F=3'075$ ;  $p=0'000$ ). A diferència de la variable "família lingüística" a l'expressió escrita no hi ha diferències significatives ( $F=1'738$ ;  $p=0'053$ ).

La taula LXXXVIII mostra els estadístics descriptius.

TAULA LXXXVIII

Hores setmanals a l'aula d'acollida, Llengua inicial i coneixement de català. Educació primària. Curs 2006-2007

		Comprensió oral		Expressió oral		Comprensió lectora		Expressió escrita	
		X	$\sigma$	X	$\sigma$	X	$\sigma$	X	$\sigma$
Xinès	Menys de 5 hores	46,16	6'79	59,54	18,03	21'10	5,56	24'97	9'68
	Entre 6 i 10 hores	42'79	8'59	50'23	19'61	18,61	6'73	21,34	10,89
	Entre 11 i 15 hores	41'78	8,39	47'58	22'25	18'43	5'65	18'98	11'63
	Entre 16 i 20 hores	35'00		31'00		14'00		20'00	
Romanès	Menys de 5 hores	50,24	4,72	75,32	12,32	22,57	4,10	33,11	7,22
	Entre 6 i 10 hores	48'15	6'17	69'08	14'32	21'25	5'23	30'00	9'13
	Entre 11 i 15 hores	45'46	6'29	60'28	13'37	18'83	5'04	27,60	7,31

8. El coneixement de català de l'alumnat de les aules d'acollida de primària de Catalunya durant el curs 2006-2007

	Entre 16 i 20 hores	48'80	4'43	74'40	3'85	21'60	4'22	33'00	4'89
Castellà	Menys de 5 hores	49,80	4,68	71,96	12,67	23,37	3,85	31,27	7,80
	Entre 6 i 10 hores	48'99	5'29	67'30	15'35	22'25	4'68	29'32	9'16
	Entre 11 i 15 hores	47'41	6'05	60'87	17'17	21'23	4'68	26,08	8,88
	Entre 16 i 20 hores	43'17	6'93	67'50	12'73	19'50	3'44	26'64	8'04
Àrab	Menys de 5 hores	47,56	5,73	69,06	14,47	20,89	5,37	27,55	9,38
	Entre 6 i 10 hores	44'87	7'69	61'14	17'59	18,42	6,48	23'70	10'39
	Entre 11 i 15 hores	44'64	7'71	61'93	16'46	17'85	6'72	22,74	10,79
	Entre 16 i 20 hores	38'67	8'65	58'00	16'46	14,42	3,68	14'92	11'17
Amazic	Menys de 5 hores	46,76	6,61	65,64	17,52	19'60	6'73	26,14	10,59
	Entre 6 i 10 hores	46'03	6'20	64'35	15'68	18,61	5,52	22'07	11'40

	Entre 11 i 15 hores	42'19	8'59	57,14	20'28	14'15	7'09	20,15	12,94
	Entre 16 i 20 hores	39'67	9'07	48'33	18'88	16,00	13,23	21'00	18'36
Total	Menys de 5 hores	49,23	5'18	71,07	13,74	22'69	4'50	30,42	8,47
	Entre 6 i 10 hores	47'05	6'85	64'17	17'09	20,63	5,76	27'06	10'25
	Entre 11 i 15 hores	44'50	7'70	58'73	18'34	18'24	6'34	23,28	10,79
	Entre 16 i 20 hores	41'82	7'98	62,38	16'15	17,36	5,58	22'5	11'68

X= mitjana i  $\sigma$ =desviació típica.

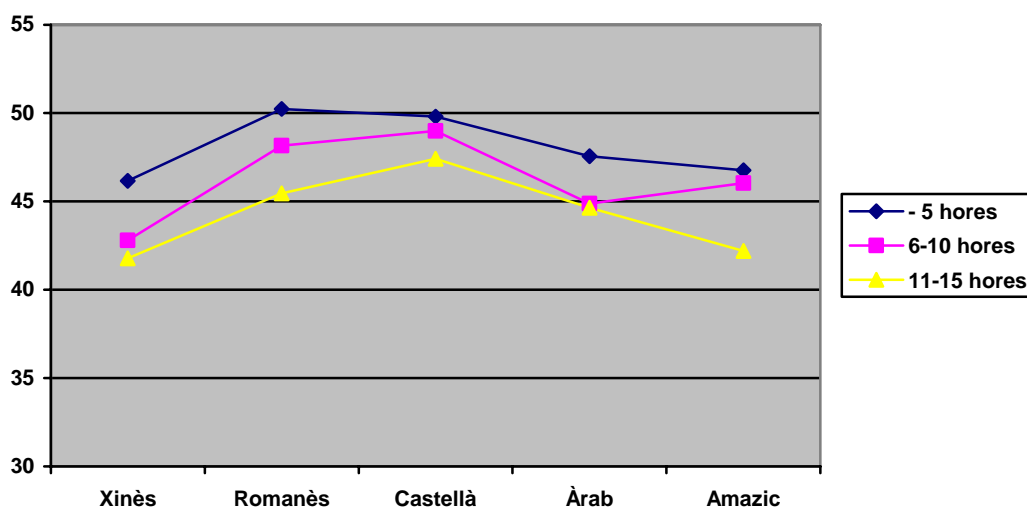
Respecte al nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida, pel que fa a la comprensió oral, hi ha diferències entre l'alumnat de tots els grups ( $p=0'000$ ), excepte entre l'alumnat que passa entre onze i quinze hores i el que està entre setze i vint hores setmanals ( $p=0'121$ ). L'expressió oral es comporta una mica diferent. Les diferències entre l'alumnat que està entre setze i vint hores setmanals i el que passa menys de cinc hores són significatives també ( $0'014$ ), però no ho són amb els grups que passen entre sis i deu hores i entre onze i quinze hores setmanals. En comprensió lectora, les diferències entre grups són les mateixes que en comprensió oral, però el valor de la probabilitat entre el grup que passa entre sis i deu hores setmanals i el que està més de setze hores és  $0'004$ . Finalment, en expressió escrita es repeteixen les diferències en comprensió lectora, però el valor de la probabilitat entre els dos últims grups citats és  $0'047$ .

Pel que fa a la llengua parlada per l'alumnat, en comprensió oral, expressió oral i expressió escrita hi ha diferències significatives entre tots els grups ( $p=0'000$ ), excepte entre l'alumnat que parla castellà i romanès i entre l'alumnat que parla àrab i amazic. La probabilitat de les diferències en expressió escrita entre l'alumnat xinès i amazic és  $0'010$ . En comprensió lectora les diferències significatives que apareixen són diferents. Així, hi ha diferències entre l'alumnat castellà i l'alumnat romanès ( $p=0'000$ ) i desapareixen les diferències entre l'alumnat xinès i l'alumnat àrab i amazic.

Els gràfics XXXV , XXXVI , XXXVII i XXXVIII visualitzen aquestes diferències. Hem eliminat l'alumnat que passa més de setze hores perquè hi ha molt pocs subjectes (un alumne xinès, tres amazics, cinc romanesos, onze castellans i dotze àrabs).

### GRÀFIC XXXV

Hores setmanals a l'aula d'acollida, llengua inicial i comprensió oral. Educació primària. Curs 2006-2007

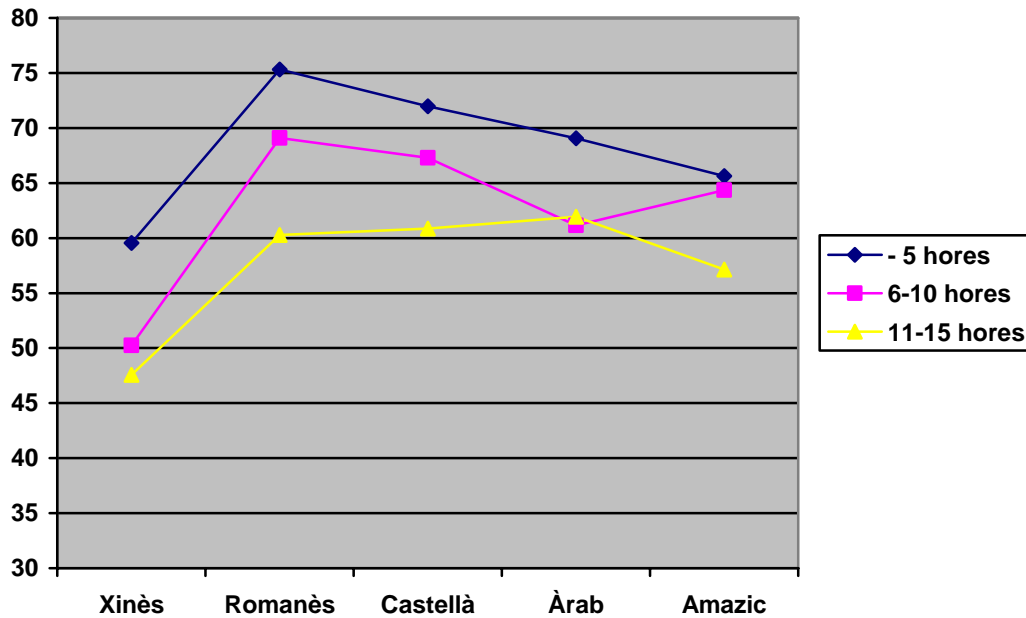


El gràfic sobre la comprensió oral visualitza, de la mateixa manera que la família lingüística, que per a cada llengua l'alumnat que obté un millor rendiment és el que passa menys de cinc hores setmanals a l'aula d'acollida, però, a la vegada, també apareix que l'alumnat castellà i romanès que passa entre sis i deu hores setmanals o el que està més d'onze hores obté millors resultats que els seus iguals respectius xinesos, àrabs i amazics que passen més d'onze hores setmanals a les aules d'acollida.

### GRÀFIC XXXVI

Hores setmanals a l'aula d'acollida, llengua inicial i expressió oral. Educació primària.

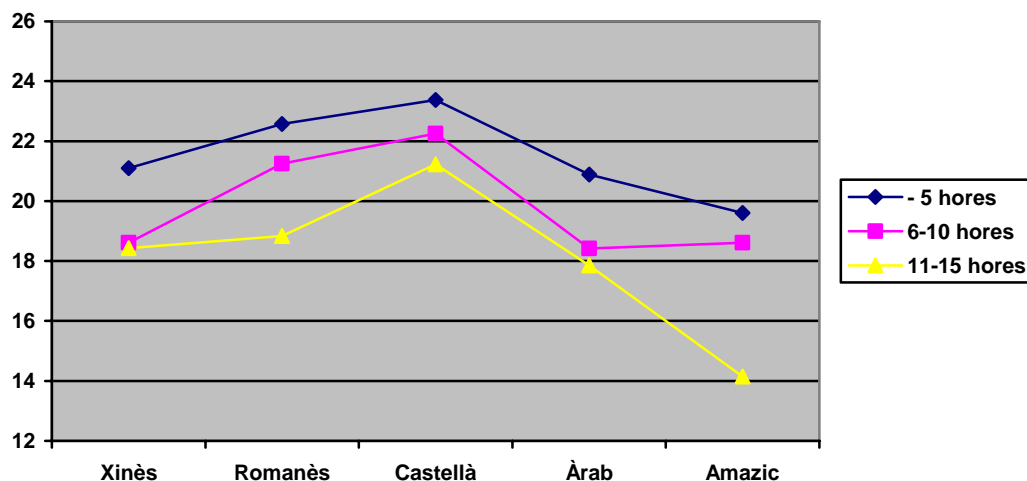
Curs 2006-2007



En expressió oral es dona la mateixa tendència que en comprensió oral. Únicament es produeixen dos solapaments. Un quan l'alumnat àrab està entre sis i deu hores setmanals a l'aula d'acollida i entre onze i quinze hores i l'altre quan l'alumnat amazic està menys de cinc hores i entre sis i deu hores setmanals a l'aula d'acollida.

### GRÀFIC XXXVII

Hores setmanals a l'aula d'acollida, llengua inicial i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007

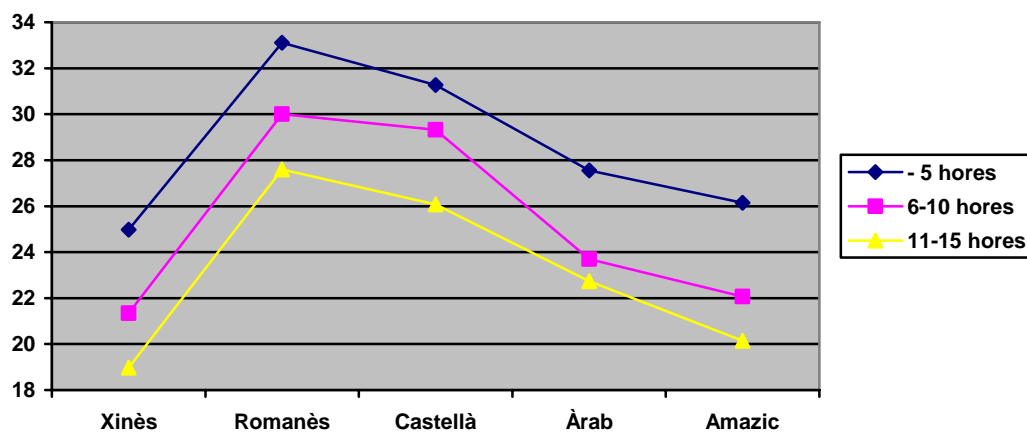


En comprensió lectora, l'alumnat xinès que està menys de cinc hores a l'aula d'acollida té un comportament diferent que en comprensió i expressió oral. Així, pràcticament no presenta diferències amb l'alumnat romanès que passa entre sis i deu hores setmanals a l'aula d'acollida.

Finalment, el gràfic XXXVIII mostra els resultats d'expressió escrita que, hem de recordar, la interacció de les dues variables no es mostrava significativa.

### GRÀFIC XXXVIII

Hores setmanals a l'aula d'acollida, llengua inicial i expressió escrita. Educació primària. Curs 2006-2007



En aquest cas, la interacció no es mostra significativa perquè la variable hores setmanals a l'aula d'acollida es mostra enormement potent per a cadascuna de les llengües individualment i els tres gràfics són simètrics.

#### **8.5.5. A tall de resum**

El nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida és una variable important per descriure els resultats obtinguts a l'avaluació sobre coneixement de català per a l'alumnat de les aules d'acollida del curs 2006-2007. Així, el temps d'estada o l'escolarització prèvia modifica molt poc la tendència a obtenir millors resultats quan l'alumnat passa menys temps a l'aula d'acollida. Aquesta tendència es manté també quan la variable interactua amb l'edat i el curs escolar de l'alumnat i únicament es trenca, en part, per a l'alumnat més jove que està escolaritzat al cicle inicial.

La llengua inicial de l'alumnat modifica els efectes de la variable "hores setmanals a l'aula d'acollida". Així, per a cadascuna de les llengües per separat, l'efecte es manté, però quan s'analitzen conjuntament s'observa que, per exemple, l'alumnat amb una llengua romànica o eslava obté millors resultats que l'alumnat sinotibetà o indoïrànic quan passa més hores setmanals a l'aula d'acollida que l'alumnat xinès. Aquest efecte s'observa entre diferents llengües i diferents habilitats lingüístiques.

#### **8.5.6. Temps d'estada a Catalunya, escolarització prèvia i coneixement de català.**

Hi ha diferències significatives a les quatre habilitats lingüístiques {CO ( $F=5'160$ ;  $p=0'000$ ), EO ( $F=6'017$ ;  $p=0'000$ ); CL ( $F=3'445$ ;  $p=0'001$ ) i EE ( $F=2'846$ ;  $p=0'004$ ). La taula LXXXIX mostra els estadístics descriptius.



TAULA LXXXIX

Temps d'estada a Catalunya, escolarització prèvia i coneixement de català. Educació primària. Curs 2006-2007

		Comprensió oral		Expressió oral		Comprensió lectora		Expressió escrita	
		X	$\partial$	X	$\partial$	X	$\partial$	X	$\partial$
Entre 6 i 9 mesos	Sense escolaritzar	37,29	9,95	38,29	21,24	12,80	8,35	15,40	14,66
	Escolarització irregular	41,55	9,51	45,05	21,33	16,72	9,29	18,27	13,10
	Escolarització regular	45,36	8,08	56,49	18,35	20,04	5,84	25,28	10,70
Entre 10 i 21 mesos	Sense escolaritzar	42,13	7,99	53,17	20,41	14,49	8,67	19,41	12,40
	Escolarització irregular	43,53	8,30	53,67	18,55	17,98	6,74	21,62	10,96
	Escolarització regular	47,91	6,01	66,05	16,30	21,65	5,14	28,78	9,46
Entre 22 i 33 mesos	Sense escolaritzar	45,58	6,20	64,95	15,68	18,55	6,35	23,23	10,89
	Escolarització irregular	46,94	6,36	65,34	15,72	19,32	6,12	24,85	10,29
	Escolarització regular	49,43	5,15	72,45	13,00	22,57	4,67	30,62	8,66
Entre 34 i 45 mesos	Sense escolaritzar	48,39	6,74	67,20	18,72	19,56	6,33	24,45	9,83
	Escolarització irregular	47,29	5,94	69,24	13,00	19,87	5,71	25,80	9,28
	Escolarització regular	49,23	4,82	72,56	12,52	22,42	4,420	29,96	8,15

Entre 46 i 57 mesos	Sense escolaritzar	46,43	5,59	71,00	10,14	20,00	2,97	28,83	7,60
	Escolarització irregular	47,45	6,49	71,58	13,24	21,37	4,738	27,87	8,80
	Escolarització regular	48,51	6,13	71,85	12,27	21,75	5,082	27,93	9,12
Total	Sense escolaritzar	44,81	7,31	61,21	18,93	17,68	7,19	22,50	11,26
	Escolarització irregular	45,47	7,47	60,70	18,05	18,88	6,41	23,71	10,61
	Escolarització regular	48,35	5,91	68,11	15,71	21,91	5,03	29,26	9,28

X= mitjana i  $\sigma$ =desviació típica.

La incorporació de la interacció de les dues variables (temps d'estada a Catalunya i escolarització prèvia) mostra que, de manera general, als mateixos temps d'estada l'alumnat amb una escolarització prèvia regular obté millors resultats a les proves utilitzades que l'alumnat amb una escolarització prèvia irregular o sense escolarització. Però, també apareix per a les quatre habilitats lingüístiques avaluades que, a mesura que augmenta el temps d'estada a Catalunya, l'alumnat sense escolarització prèvia o irregular obté millors resultats que l'alumnat que porta poc temps a Catalunya amb una escolarització prèvia regular.

Hi ha diferències significatives a les quatre habilitats lingüístiques entre l'alumnat que porta entre sis i nou mesos a Catalunya i la resta d'alumnat [(p=0'000, excepte en comprensió lectora i expressió escrita amb el grup d'alumnes que porta de quaranta-sis a cinquanta-set mesos (p=0'028 i p=0'037 respectivament)] i entre l'alumnat que porta de deu a vint-i-un mesos i amb l'alumnat que porta entre vint-i-dos i trenta-tres mesos (p=0'000). A més a més, hi ha diferències significatives en expressió oral i comprensió oral entre l'alumnat que porta a Catalunya de deu a vint-i-un mesos i el que porta de trenta-quatre a quaranta-cinc mesos (p=0'000) i, en expressió oral, també amb l'alumnat que porta a Catalunya entre quaranta-sis i cinquanta-set mesos (p=0'000). Per últim,

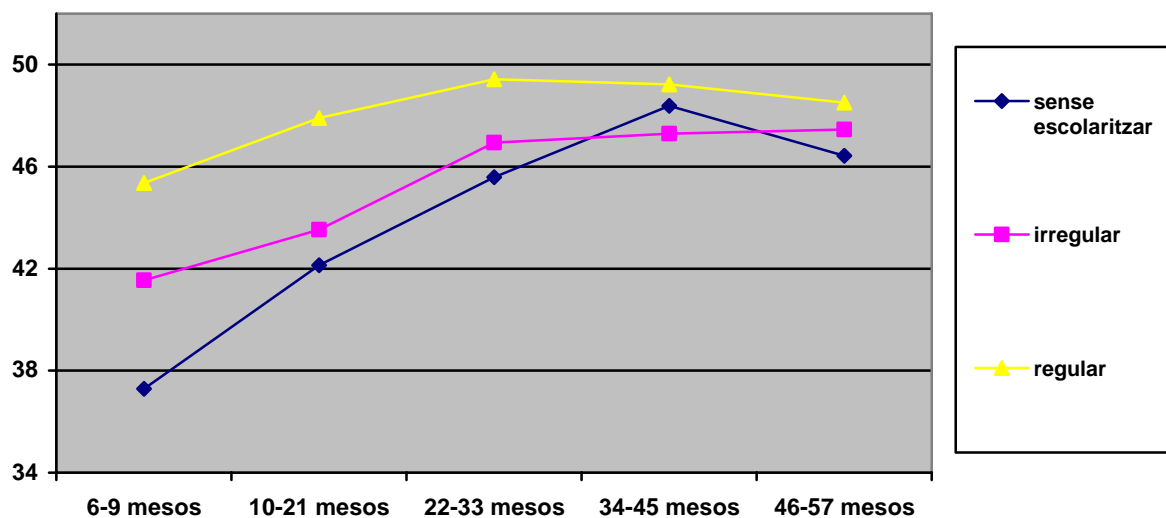
també hi ha diferències significatives en comprensió oral entre l'alumnat que porta de vint-i-dos a vint-i-tres mesos i el que porta a Catalunya entre trenta-quatre i quaranta-cinc i entre quaranta-sis i cinquanta-set mesos ( $p=0'000$  per als dos grups).

Els gràfics XXXIX, XL, XLI i XLII visualitzen aquestes relacions.

### GRÀFIC XXXIX

Temps d'estada a Catalunya, escolarització prèvia i comprensió oral. Educació primària.

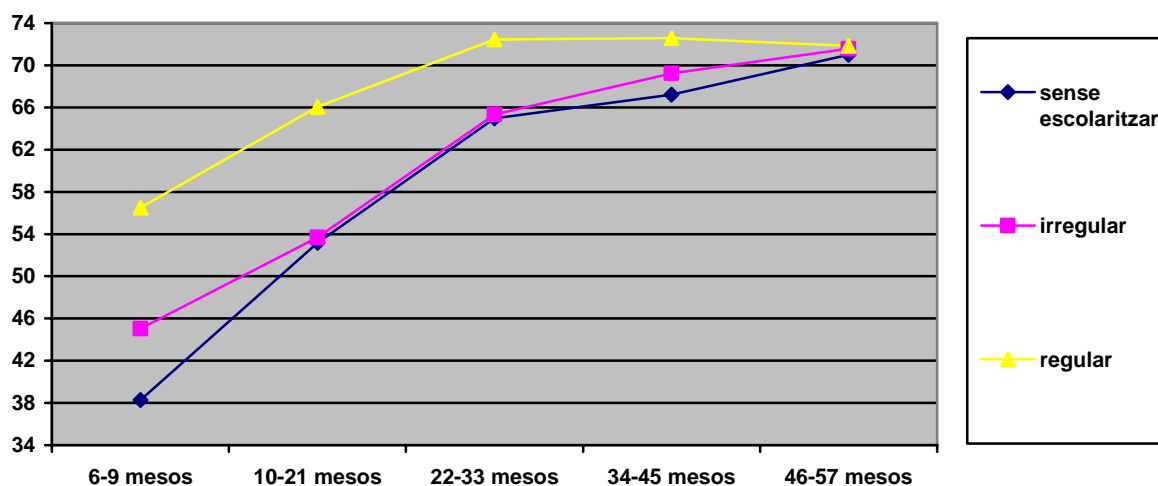
Curs 2006-2007



Al gràfic s'observa la capacitat descriptiva de la variable "escolarització prèvia" pel que fa als resultats en comprensió oral. No obstant això, també es visualitza que el temps d'estada a Catalunya modifica en part la seva capacitat descriptiva. Així, l'alumnat que porta menys temps i que té una escolarització regular obté resultats més baixos en comprensió oral que l'alumnat sense escolaritzar o amb una escolarització prèvia irregular que porta més temps a Catalunya.

### GRÀFIC XL

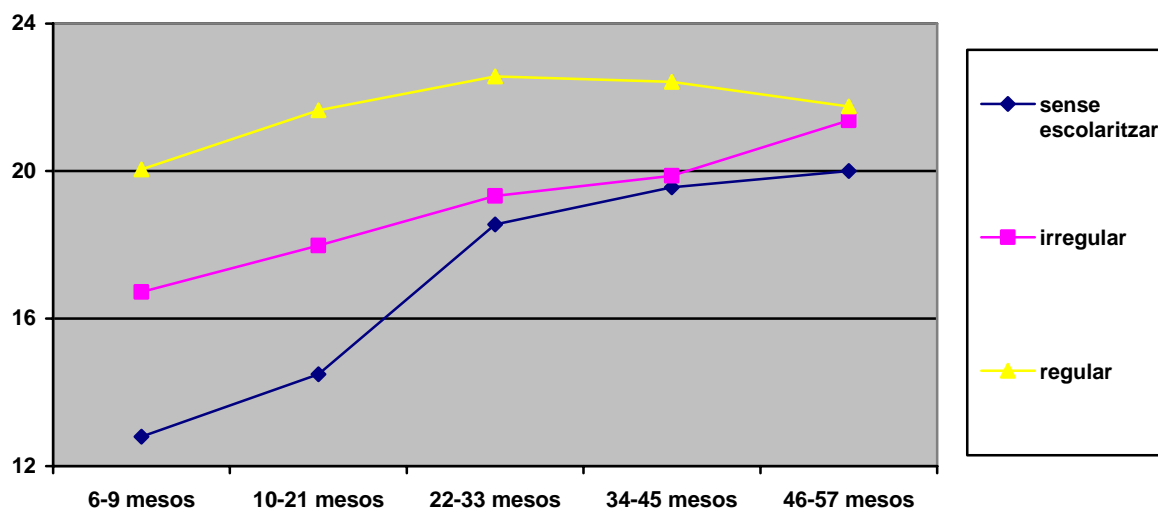
Temps d'estada a Catalunya, escolarització prèvia i expressió oral. Educació primària.  
Curs 2006-2007



Els resultats d'expressió oral són molt semblants als de comprensió oral. Així, la variable "escolarització prèvia" té una gran capacitat descriptiva sobre els resultats excepte entre l'alumnat que porta entre quaranta-sis i cinquanta-set mesos a Catalunya, però quan el temps d'estada a Catalunya és poc queda matisada. No obstant això, és important assenyalar que l'alumnat que porta entre deu i vint-i-un mesos a Catalunya i ha tingut una escolarització prèvia regular supera una mica els resultats en expressió oral a l'alumnat que porta a Catalunya un any més i la seva escolarització prèvia ha estat irregular o no ha estat prèviament escolaritzat.

### GRÀFIC XLI

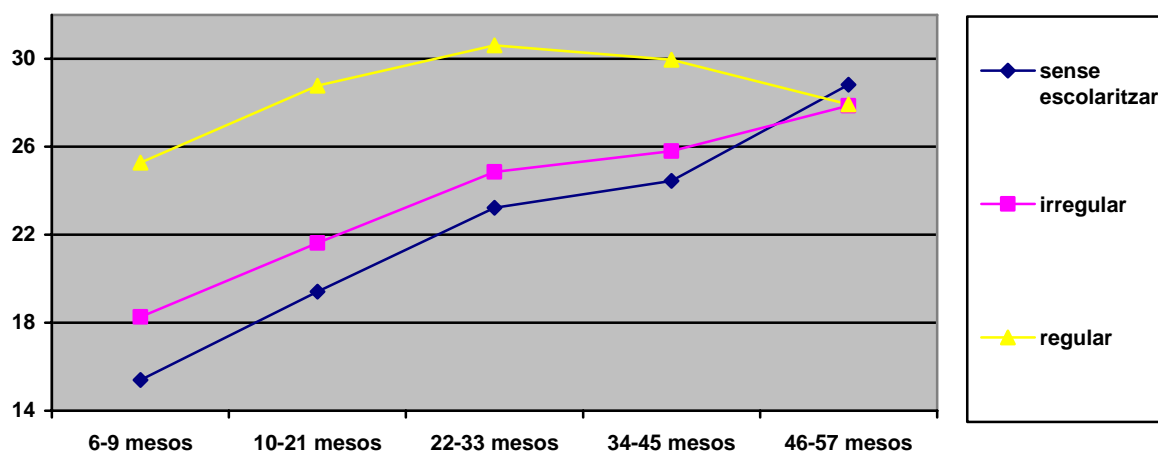
Temps d'estada a Catalunya, escolarització prèvia i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007



Els resultats en comprensió lectora es veuen menys afectats per la variable “temps d'estada a Catalunya” que els resultats de comprensió i expressió oral. Així, l'alumnat amb menys temps a Catalunya i amb una escolarització prèvia regular supera en els seus resultats a l'alumnat amb més anys a Catalunya i amb una escolarització prèvia irregular o sense escolarització prèvia, excepte quan el temps d'estada és d'entre quaranta-sis i cinquanta-set mesos.

### GRÀFIC XLII

Temps d'estada a Catalunya, escolarització prèvia i expressió escrita. Educació primària. Curs 2006-2007



El comportament en expressió escrita accentua la tendència que hem mostrat en la comprensió lectora. Així, encara es fa més patent el valor descriptiu de la variable “escolarització prèvia” en relació a la diferència dels resultats de l'alumnat, excepte en el grup que porta més temps a Catalunya.

En definitiva, la variable “escolarització prèvia” quan interactua amb la variable “temps d'estada a Catalunya” mostra el seu enorme valor descriptiu, especialment a les habilitats relacionades amb la lletra escrita. En aquest cas, l'alumnat amb una escolarització prèvia regular que porta poc temps a Catalunya obté millors resultats, de manera general, que l'alumnat que porta més temps i no ha estat escolaritzat prèviament de manera regular.

#### **8.5.7. Temps d'estada a Catalunya, curs escolar i coneixement de català**

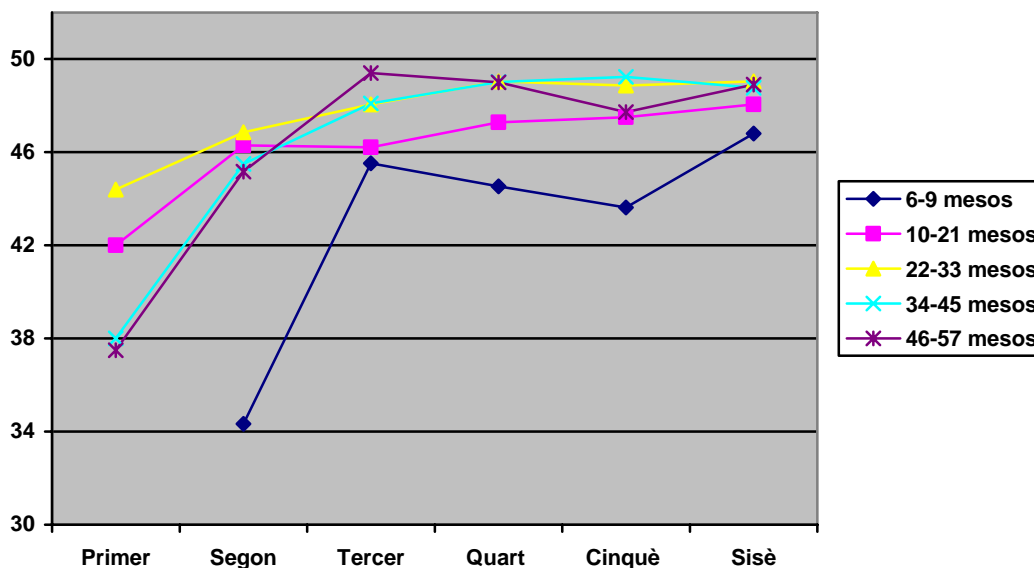
La interacció entre les variables “temps d'estada a Catalunya” i “curs escolar” únicament es mostra significativa per a la variable comprensió oral {CO ( $F=1'753$ ;  $p=0'022$ ), EO ( $F=1'222$ ;  $p=0'228$ ), CL ( $F=1'036$ ;  $p=0'414$ ) i EE ( $F=0'996$ ;  $p=0'462$ )}.

Això significa que, excepte en comprensió oral, no es modifiquen les descripcions de cadascuna de les variables tractades individualment. Així, l'alumnat de menys edat i escolaritzat al cicle inicial que porta menys temps a Catalunya és el que obté els resultats més baixos a la prova utilitzada, mentre que l'alumnat amb més temps a Catalunya i de més edat obté resultats més alts.

El gràfic XLIII mostra com es modifica aquesta tendència en comprensió oral.

### GRÀFIC XLIII

Temps d'estada a Catalunya, curs escolar i comprensió oral. Educació primària. Curs 2006-2007



El gràfic anterior visualitza la tendència que hem comentat excepte entre l'alumnat que porta entre sis i nou mesos a Catalunya. En aquest cas, quan l'alumnat acaba d'arribar o quan és el que porta més temps a Catalunya, no s'observa una progressió en els resultats de comprensió oral a mesura que avancen els cursos escolars, sinó una disminució des de tercer fins a cinquè que després es torna a recuperar a sisè. A més a més, hi ha diferències significatives entre l'alumnat de tercer i el de quart ( $p=0'002$ ) i el de cinquè ( $p=0'004$ ).

#### 8.5.8. Temps d'estada a Catalunya, llengua inicial i coneixement de català

La interacció entre les variables "temps de residència a Catalunya" i "llengua inicial" es mostra significativa per a les quatre habilitats lingüístiques avaluades {CO ( $F=2'581$ ;  $p=0'000$ ), EO ( $F=2'136$ ;  $p=0'000$ ), CL ( $F=1'708$ ;  $p=0'000$ ) i EE ( $F=1'538$ ;  $p=0'001$ ). L'anàlisi la fem mitjançant la variable "família lingüística" i les cinc llengües més parlades: àrab, amazic, romanès, xinès i castellà.

### 8.5.8.1. Temps d'estada a Catalunya, família lingüística i coneixement de català

Les diferències són significatives per a les quatre habilitats lingüístiques avaluades {CO (F=3'897; p=0'000), EO (F=3'623; p=0'000), CL (F=2'771; p=0'000) i EE (F=2'546; p=0'000)}. La taula LXVII mostra els estadístics descriptius.

TAULA XC

#### Temps de residència a Catalunya, família lingüística i coneixement de català

		Comprensió oral		Expressió oral		Comprensió lectora		Expressió escrita	
		X	$\delta$	X	$\delta$	X	$\delta$	X	$\delta$
6-9 mesos	Romànica	46,13	7,16	57,68	17,44	20,59	5,36	26,02	10,05
	Eslava	45,00	8,29	54,71	21,02	19,29	6,68	18,29	7,79
	Semítica	39,23	9,22	42,55	18,34	13,00	8,97	16,56	13,89
	Germànica	35,00	4,24	23,50	,707	13,00	1,41	5,00	7,07
	Sinotibetana	33,11	7,17	30,88	15,15	13,43	4,47	11,86	11,67
	Nigerocongolesa mandé	55,00	.	72,00	.	28,00	.	33,00	.
	Nigerocongolesa atlàntica	33,00	.	40,00	.	14,00	.	3,00	.
	Malaiopolinèsica	43,00	7,21	39,00	21,93	21,50	2,12	31,00	1,41
	Indoiraniana	32,60	20,49	46,00	32,04	17,20	9,99	20,50	15,76
	Berber	44,11	11,63	56,89	27,20	16,13	9,45	27,25	14,76
10-21 mesos	Romànica	48,95	5,11	68,77	14,21	22,54	4,45	30,10	8,58
	Eslava	47,08	5,90	62,09	18,14	20,87	4,93	27,92	9,60
	Semítica	43,71	8,05	56,22	17,54	17,79	6,53	22,68	10,40
	Germànica	47,32	7,36	62,28	19,70	20,31	6,97	26,40	10,91
	Sino-tibetana	40,12	8,74	43,65	19,97	17,05	6,44	18,52	11,42
	Nigerocongolesa mandé	44,83	6,15	62,87	16,56	17,71	6,97	23,67	9,76
	Nigerocongolesa atlàntica	44,47	7,77	57,87	18,165	17,00	7,74	23,65	11,81



8. El coneixement de català de l'alumnat de les aules d'acollida de primària de Catalunya durant el curs 2006-2007

	Malaiopolinè sica	45,63	4,60	56,89	15,65	20,26	4,70	24,44	8,60
	Indoiraniana	41,90	6,71	48,03	19,27	17,18	6,35	19,24	10,77
	Berber	43,66	8,11	55,94	19,21	16,04	7,20	21,79	12,53
22-33 mesos	Romànica	50,72	4,04	75,32	10,37	23,50	3,87	32,17	7,37
	Eslava	50,54	3,96	76,70	10,51	23,27	4,04	33,51	7,29
	Semítica	46,84	6,18	68,34	13,75	19,94	5,93	26,10	10,09
	Germànica	48,89	4,77	71,75	11,06	22,07	4,81	31,73	6,71
	Sinotibetana	45,54	7,23	55,53	18,54	20,72	5,67	24,03	10,23
	Nigerocon- golesa mandé	47,05	6,96	65,90	17,27	19,20	6,67	24,59	10,86
	Nigerocon- golesa atlàntica	49,39	4,63	71,53	8,776	19,94	5,79	28,25	7,71
	Malaiopolinè sica	48,26	5,97	72,96	11,162	22,79	6,61	31,91	9,34
	Indoiraniana	46,90	6,07	63,49	16,37	19,71	6,07	25,34	10,59
	Berber	46,51	6,00	66,77	15,00	19,26	5,66	25,83	11,04
34-45 mesos	Romànica	50,48	4,00	76,18	10,37	22,75	4,18	31,63	7,88
	Eslava	47,93	5,28	75,50	10,44	24,15	3,18	34,00	7,15
	Semítica	47,83	5,97	70,99	13,87	20,61	5,07	26,71	9,03
	Germànica	46,80	3,03	62,60	8,17	21,80	4,09	27,40	4,28
	Sinotibetana	46,90	6,05	62,53	15,52	20,62	6,49	24,71	8,81
	Nigerocon- golesa mandé	54,50	,707	78,50	,707	26,50	2,12	30,00	14,14
	Nigerocon- golesa atlàntica	48,00	.	86,00	.	19,00	5,66	33,00	.
	Malaiopolinè sica	51,33	3,51	66,67	3,06	22,00	1,73	31,67	6,10
	Indoiraniana	49,41	4,65	65,00	12,52	21,63	5,17	28,35	8,36
	Berber	47,24	4,92	72,48	9,78	21,00	5,05	27,04	8,27
46-57 mesos	Romànica	49,62	4,95	74,81	8,64	22,31	3,64	29,43	7,58
	Eslava	47,00	8,49	79,50	12,02	25,00	.	42,00	.

8. El coneixement de català de l'alumnat de les aules d'acollida de primària de Catalunya durant el curs 2006-2007

	Semítica	47,48	7,39	71,41	15,64	20,92	5,52	26,49	10,08
	Germànica	48,44	4,39	65,11	8,27	23,89	3,06	33,67	4,56
	Sinotibetana	47,78	4,79	67,00	13,47	22,00	5,07	26,11	8,46
	Malaiopolinèsica	51,00	.	59,00	.	21,00	.	19,00	.
	Indoiraniana	42,57	6,68	68,17	9,07	20,17	4,07	25,83	6,46
	Berber	48,50	5,46	71,10	7,65	19,00	8,19	26,11	11,13
Total	Romànica	49,31	5,12	70,19	14,10	22,67	4,41	30,45	8,47
	Eslava	48,23	5,60	67,46	17,28	21,81	4,77	29,91	9,31
	Semítica	45,73	7,22	64,02	16,81	19,22	6,24	24,92	10,31
	Germànica	47,88	6,19	65,97	16,71	21,27	5,87	28,97	9,49
	Sinotibetana	43,56	8,25	52,46	20,01	19,29	6,37	22,12	10,78
	Nigerocongolesa mandé	46,62	6,79	65,31	16,73	19,07	6,85	24,59	10,39
	Nigerocongolesa atlàntica	46,77	6,87	65,00	15,96	18,46	6,61	25,60	10,53
	Malaiopolinèsica	46,95	5,46	62,98	16,45	21,45	5,44	28,04	9,29
	Indoiraniana	44,71	7,24	57,10	19,11	18,82	6,29	23,15	10,96
	<b>Berber</b>	45,60	6,97	63,47	17,39	18,30	6,51	24,69	11,54

X= mitjana i  $\sigma$ =desviació típica.

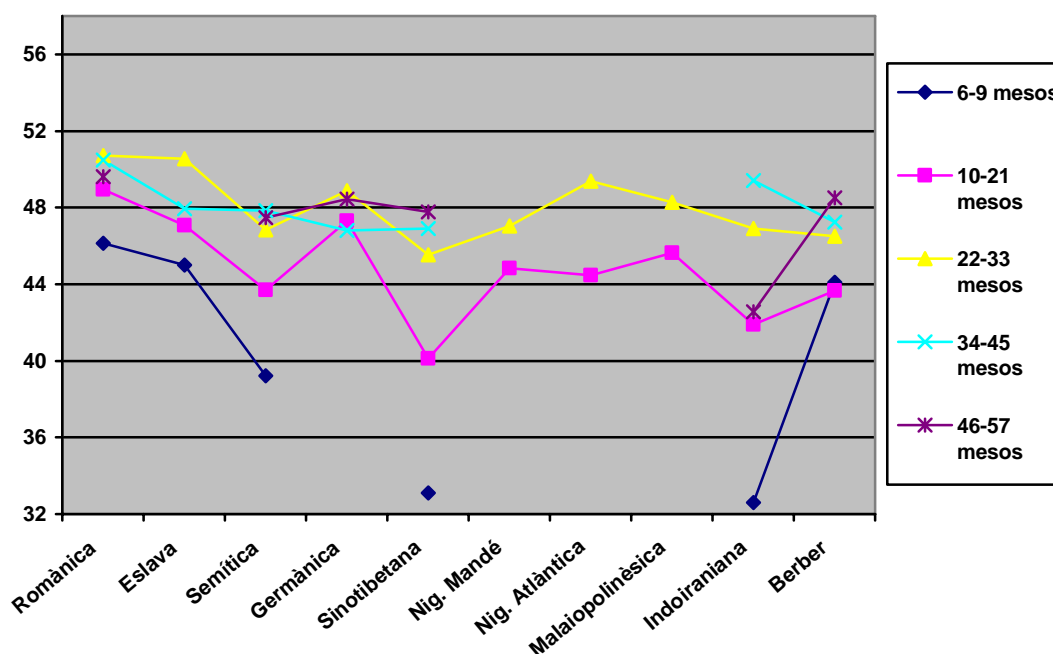
La variable “família lingüística” es mostra enormement significativa per descriure les diferències dels resultats de l'alumnat. Fins i tot, modifica, com hem vist anteriorment, la tendència de la variable “nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida”. En aquest cas, quan s'analitza la seva interacció amb el temps d'estada a Catalunya modifica també, de manera important, les descripcions aïllades d'aquesta última variable en el sentit de que, per exemple, l'alumnat de llengua romànica o eslava que acaba d'arribar a Catalunya obté millors resultats que l'alumnat sinotibetà que porta ja anys a Catalunya. De fet, per exemple, en relació a l'expressió escrita l'alumnat sinotibetà iguala els resultats de l'alumnat de llengua romànica que porta entre sis i nou mesos a Catalunya quan porta ja a Catalunya entre quaranta-sis i cinquanta-set mesos i, a les altres habilitats, s'equiparen quan l'alumnat sinotibetà porta entre trenta-quatre i quaranta-cinc mesos.

Els gràfics XLIV , XLV , XLVI i XLVII visualitzen els resultats per a cadascuna de les habilitats lingüístiques avaluades.

### GRÀFIC XLIV

Temps d'estada a Catalunya, família lingüística i comprensió oral. Educació primària.

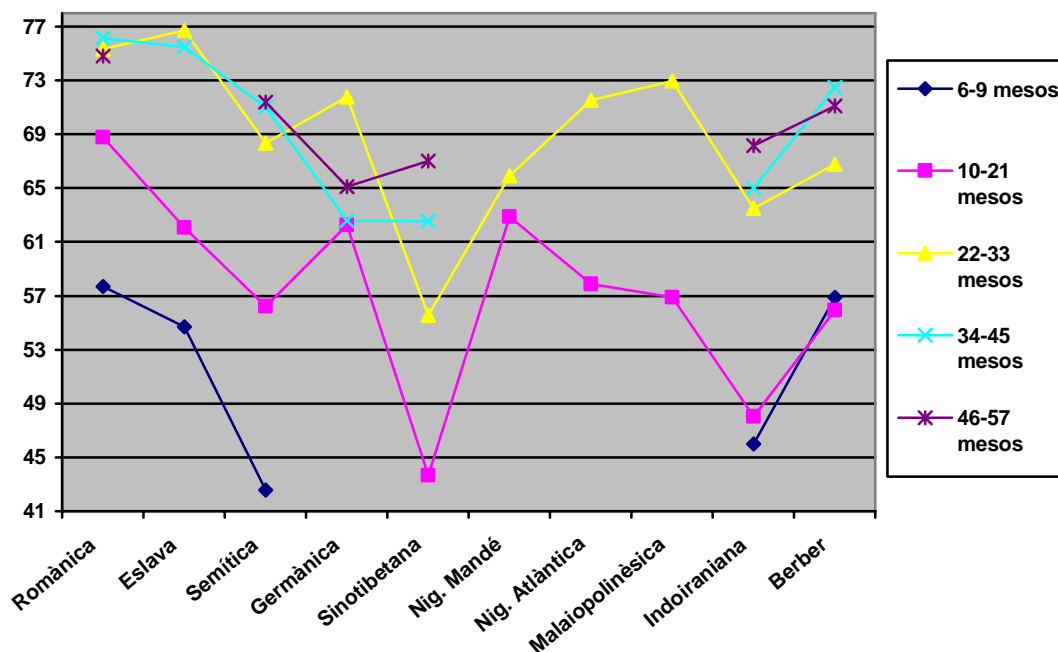
Curs 2006-2007



Hem eliminat tots els grups que tenien menys de cinc subjectes. Es corresponen a les categories de sis a nou mesos, trenta-quatre-quaranta-cinc mesos i quaranta-sis-cinquanta-set mesos d'estada a Catalunya i a les famílies lingüístiques nigerocongolesa, eslava, germànica i malaiopolinèsica. Dit això, podem observar que l'alumnat amb una llengua romànica que acaba d'arribar a Catalunya obté millors resultats en comprensió oral que l'alumnat de la resta de famílies lingüístiques, excepte l'eslava i la germànica, que porta entre deu i vint-i-un mesos a Catalunya i, fins i tot, millors o iguals resultats que l'alumnat amb una llengua semítica, berber, nigerocongolesa atlàntica, sinotibetana i indoiraniana que porta a Catalunya de vint-i-dos a trenta-tres mesos.

### GRÀFIC XLV

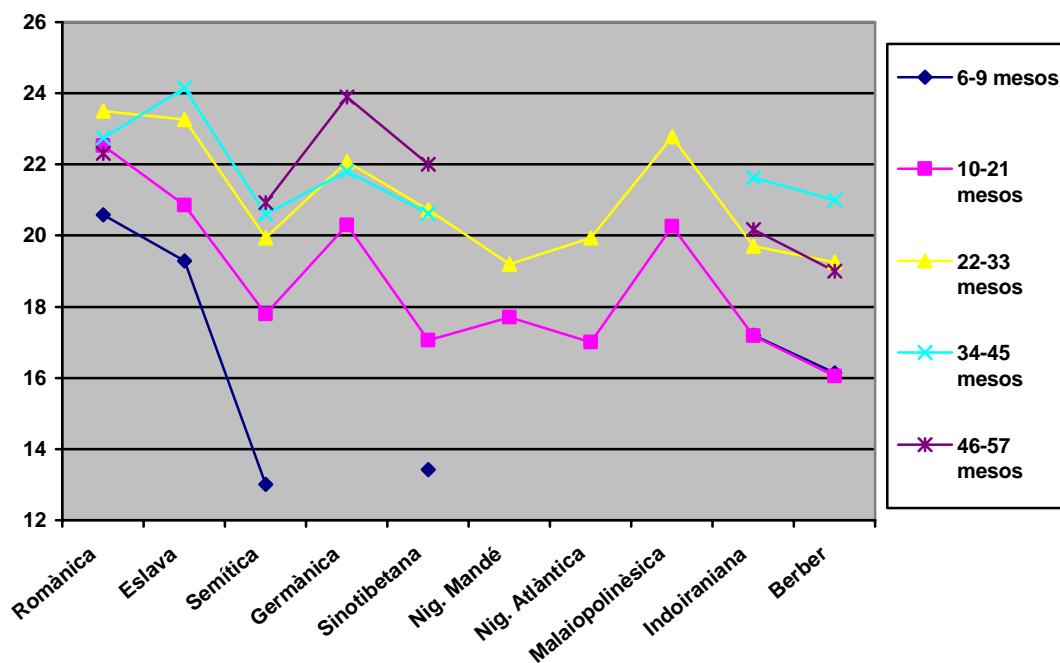
Temps d'estada a Catalunya, família lingüística i expressió oral. Educació primària.  
Curs 2006-2007



Pel que fa a l'expressió oral, l'alumnat que porta entre vint-i-dos i trenta-tres mesos a Catalunya es separa, en relació als seus resultats, de manera notable de l'alumnat que hi porta entre deu i vint-i-un. Això fa que, respecte a l'alumnat de llengua romànica que porta entre sis i nou mesos a Catalunya, es manté la mateixa tendència amb la resta de l'alumnat que porta de deu a vint-i-un mesos que en els resultats de comprensió oral. No obstant això, desapareix la superioritat d'aquest alumnat respecte a l'alumnat que porta entre vint-i-dos i trenta-tres mesos, excepte amb l'alumnat sinotibetà, el qual continua tenint pitjors resultats en expressió oral.

### GRÀFIC XLVI

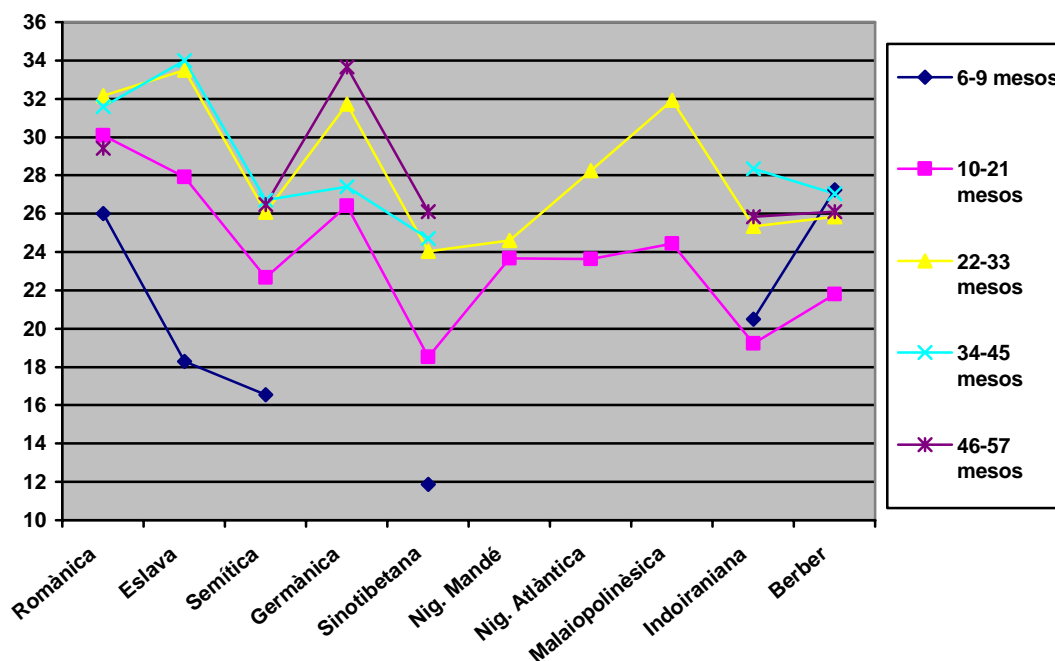
Temps d'estada a Catalunya, família lingüística i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007



A la comprensió lectora, es mantenen els efectes mostrats en relació a l'expressió oral, excepte entre l'alumnat amb una llengua malaiopolinèsica que porta a Catalunya de deu a vint-i-un mesos i l'alumnat amb una llengua romànica que porta entre sis i nou mesos. En aquest últim cas, els resultats s'igualen. A més a més, torna a aparèixer la igualació de resultats entre l'alumnat amb una llengua romànica que porta entre sis i nou mesos a Catalunya i l'alumnat que porta entre vint-i-dos i trenta-tres mesos i forma part de les famílies semítica, sinotibetana, nigerocongolesa, indoiraniana i berber.

### GRÀFIC XLVII

Temps d'estada a Catalunya, família lingüística i expressió escrita. Educació primària.  
Curs 2006-2007



Pel que fa a l'expressió escrita es manté la mateixa tendència, si bé una mica més mitigada, de la mateixa manera que a l'expressió oral, entre l'alumnat de llengua romànica que porta a Catalunya entre sis i nou mesos i entre la resta d'alumnat, excepte el de llengua eslava i germànica, que porta a Catalunya entre vint-i-dos i trenta-tres mesos. En aquest cas, l'alumnat amb una llengua malaiopolinèsica i amb una llengua nigerocongolesa mandé obté millors resultats.

La variable "família lingüística" modifica de manera important la variable "temps d'estada a Catalunya" en el sentit de que l'alumnat que té una llengua lingüísticament poc distant de la llengua catalana, a menys temps d'estada a Catalunya, obté millors resultats a les quatre habilitats lingüístiques avaluades que l'alumnat amb llengües d'altres famílies lingüístiques distants de la llengua catalana. De fet, obtenim la mateixa progressió. En un extrem l'alumnat amb una llengua romànica i a l'altre l'alumnat amb una llengua sinotibetana, si bé, en aquest últim cas, l'alumnat que porta més temps a Catalunya iguala i, fins i tot, supera –comprensió lectora–, els seus resultats a l'alumnat amb una llengua semítica, indoiraniana o berber.

### 8.5.8.2. Temps d'estada a Catalunya, llengua inicial i coneixement de català

D'acord amb les dades ja obtingudes, totes les diferències són significatives {CO(F=4'652; p=0'000), EO (F=4'602; p=0'000), CL (F=4'233; p=0'000) i EE (F=2'282; p=0'000). La taula XCI mostra els estadístics descriptius.

TAULA XCI

Temps d'estada a Catalunya, llengua inicial i coneixement de català. Educació primària.  
Curs 2006-2007

		Comprensió oral		Expressió oral		Comprensió lectora		Expressió escrita	
		X	$\delta$	X	$\delta$	X	$\delta$	X	$\delta$
6-9 mesos	Xinès	33,11	7,17	30,88	15,15	13,43	4,47	11,86	11,67
	Romanès	45,71	6,77	62,03	16,35	19,85	5,87	27,04	9,77
	Castellà	46,24	7,33	57,36	17,69	20,67	5,46	26,01	10,26
	Àrab	39,23	9,22	42,55	18,34	13,00	8,97	16,56	13,89
10-21 mesos	Amazic	44,11	11,63	56,89	27,20	16,13	9,45	27,25	14,75
	Xinès	40,12	8,74	43,65	19,97	17,05	6,44	18,52	11,42
	Romanès	47,89	6,23	67,86	14,41	21,07	5,075	30,18	8,77
	Castellà	49,12	4,88	68,74	14,22	22,78	4,28	30,14	8,52
22-33 mesos	Àrab	43,71	8,05	56,22	17,54	17,79	6,53	22,67	10,40
	Amazic	43,66	8,11	55,94	19,21	16,04	7,20	21,79	12,53
	Xinès	45,54	7,23	55,53	18,54	20,72	5,66	24,03	10,23
	Romanès	50,74	3,89	77,12	10,36	22,77	4,14	33,14	6,93
	Castellà	50,75	4,08	74,86	10,18	23,75	3,54	32,00	7,36
	Àrab	46,84	6,18	68,34	13,75	19,94	5,92	26,09	10,08
	Amazic	46,51	5,92	66,77	15,00	19,26	5,66	25,83	11,04

8. El coneixement de català de l'alumnat de les aules d'acollida de primària de Catalunya durant el curs 2006-2007

34-45 mesos	Xinès	46,90	6,05	62,53	15,52	20,62	6,49	24,71	8,81
	Romanès	51,09	4,80	79,46	8,83	22,33	4,029	34,58	7,08
	Castellà	50,50	3,79	75,68	10,75	22,97	4,16	31,16	8,00
	Àrab	47,83	5,97	70,99	13,87	20,61	5,063	26,70	9,02
	Amazic	47,24	4,92	72,48	9,78	21,00	5,04	27,04	8,27
46-57 mesos	Xinès	47,78	4,79	67,00	13,47	22,00	5,08	26,11	8,46
	Romanès	48,00	7,17	78,00	8,98	22,25	3,78	31,00	7,70
	Castellà	50,05	4,53	75,00	8,14	22,51	3,52	29,68	7,32
	Àrab	47,48	7,39	71,41	15,64	20,92	5,52	26,49	10,08
	Amazic	48,50	5,46	71,10	7,65	19,00	8,19	26,11	11,13
Total	Xinès	43,56	8,25	52,46	20,00	19,29	6,37	22,12	10,78
	Romanès	48,81	5,77	71,08	14,04	21,61	4,86	31,13	8,39
	Castellà	49,42	5,00	69,97	14,07	22,90	4,24	30,41	8,43
	Àrab	45,73	7,22	64,02	16,81	19,22	6,24	24,92	10,31
	Amazic	45,60	6,97	63,47	17,39	18,29	6,51	24,69	11,54

X= mitjana i  $\sigma$ =desviació típica.

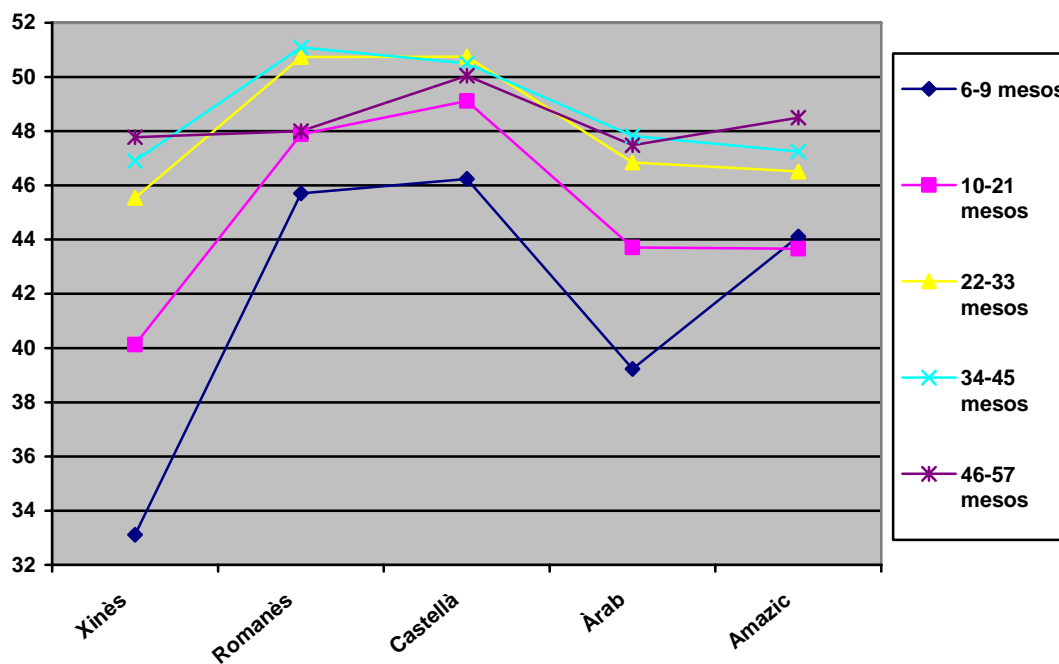
Els resultats, com era d'esperar, mostren la mateixa tendència que la variable "família lingüística". Així l'alumnat acabat d'arribar que té com a llengua pròpia el castellà o el romanès, obté millors resultats a les quatre habilitats lingüístiques que l'alumnat xinès que porta ja anys a Catalunya. L'alumnat àrab i amazic es troba en una situació intermèdia.

Els gràfics XLVIII , XLIX , L i LI mostren aquestes tendències.



### GRÀFIC XLVIII

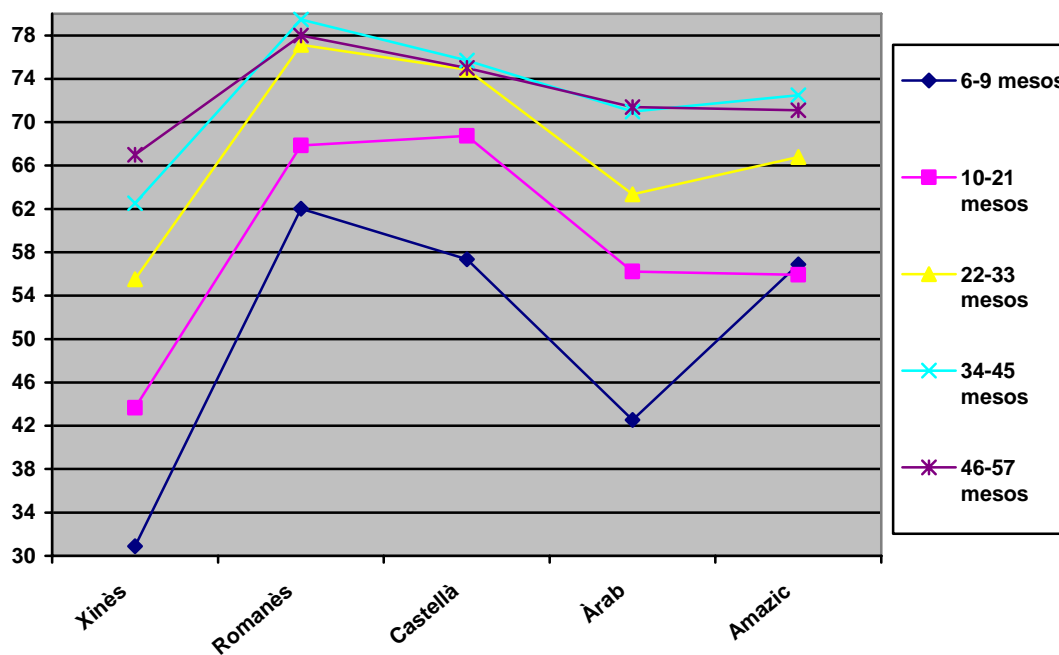
Temps de residència a Catalunya, llengua inicial, comprensió oral. Educació primària.  
Curs 2006-2007



El gràfic visualitza les tendències expressades. Així, per a cada llengua tractada individualment hi ha un ràpid augment en els resultats durant els primers temps d'estada a Catalunya i després s'estabilitzen i, fins i tot, disminueixen amb el pas del temps. I, a la vegada, quan s'analitzen unes amb les altres, l'alumnat castellà i romanès que porta entre sis i nou mesos a Catalunya obté millors resultats en comprensió oral que tota la resta d'alumnat que porta entre deu i vint-i-un mesos. I, aquesta tendència es manté entre l'alumnat romanès i castellà que porta entre deu i vint-i-un mesos a Catalunya respecte a la resta de l'alumnat que hi porta de vint-i-dos a trenta-tres mesos. Per últim, cal assenyalar que l'alumnat castellà i romanès amb una estada d'entre sis i nou mesos obté uns resultats lleugerament millors que l'alumnat sinotibetà que porta a Catalunya entre vint-i-dos i trenta-tres mesos.

### GRÀFIC XLIX

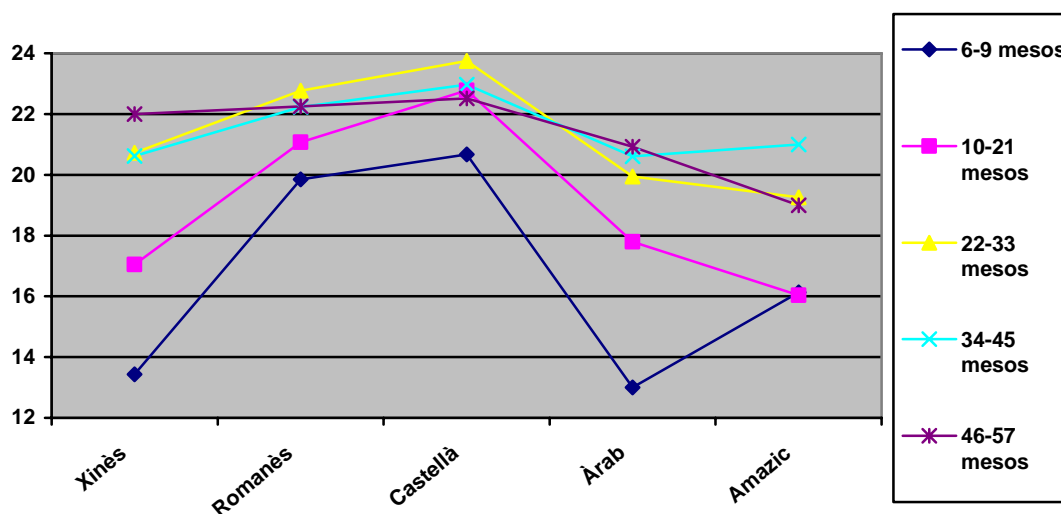
Temps de residència a Catalunya, llengua inicial, expressió oral. Educació primària.  
Curs 2006-2007



En referència a l'expressió oral es manté la mateixa tendència amb petites modificacions. Així, mentre que l'alumnat romanès es comporta de la mateixa manera que a la comprensió oral, l'alumnat castellà que porta a Catalunya entre sis i nou mesos iguala els seus resultats en expressió oral amb l'alumnat àrab i amazic que porta entre deu i vint-i-un mesos. I, posteriorment, a la següent categoria sobre el temps d'estada a Catalunya, apareix una petita inversió a favor de l'alumnat castellà respecte a l'alumnat romanès que es tradueix en millors resultats en els dos grups lingüístics que els seus iguals de les altres llengües que porten a Catalunya entre vint-i-dos i trenta-tres mesos.

### GRÀFIC L

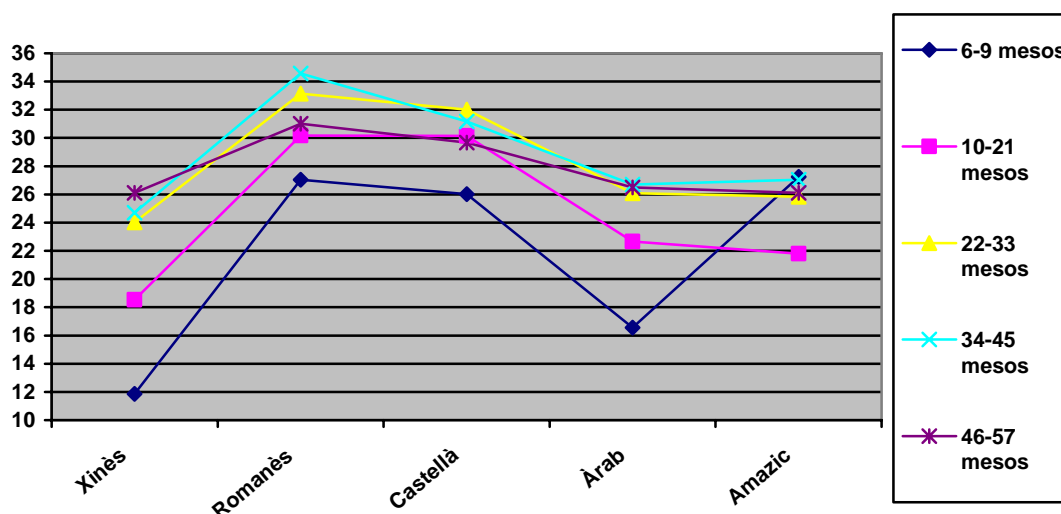
Temps de residència a Catalunya, llengua inicial, comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007



A comprensió lectora es mantenen les mateixes tendències. De fet, l'única modificació són els millors resultats de l'alumnat xinès que porta a Catalunya de vint-i-dos a trenta-tres mesos respecte a l'alumnat àrab i amazic. De fet, aquest alumnat en aquesta habilitat lingüística, a diferència de les altres, supera a l'alumnat romanès i iguala a l'alumnat castellà que porta entre sis i nou mesos a Catalunya.

### GRÀFIC LI

Temps de residència a Catalunya, llengua inicial, expressió escrita. Educació primària. Curs 2006-2007



En expressió escrita, es repeteix la mateixa tendència sense que, en aquest cas, hi hagi matisos a comentar.

#### **8.5.9. A tall de resum**

1. La variable “temps d'estada a Catalunya” quan interactua amb altres variables es mostra molt menys efectiva per descriure les diferències en els resultats de l'alumnat de les aules d'acollida a les quatre habilitats lingüístiques avaluades.
2. Així, l'escolarització prèvia té un poder descriptiu bastant més gran que la variable “temps d'estada a Catalunya” i, per tant, l'alumnat amb una escolarització prèvia regular i amb poc temps d'estada a Catalunya obté millors resultats que l'alumnat amb més temps amb una escolarització prèvia irregular o sense escolaritzar.
3. La llengua inicial de l'alumnat es mostra molt més efectiva per descriure les diferències individuals que el temps d'estada a Catalunya. Així, si la llengua inicial de l'alumnat és lingüísticament propera al català hi pot haver una diferència de dos anys al seu favor perquè l'alumnat amb una llengua molt distant del català aconsegueixi els mateixos resultats.

#### **8.5.10. Escolarització prèvia, curs escolar i coneixement de català**

La interacció de les dues variables (“escolarització prèvia” i “curs escolar”) es mostra significativa respecte a les quatre habilitats lingüístiques avaluades {CO ( $F=3'479$ ;  $p=0'000$ ), EO ( $F=2'618$ ;  $p=0'004$ ), CL ( $F=3'827$ ;  $p=0'000$ ) i EE ( $F=2'231$ ;  $p=0'000$ )}. La taula XCII presenta els estadístics descriptius.

TAULA XCII

Escolarització prèvia, curs escolar i coneixement de català. Educació primària. Curs 2006-2007

		Comprensió oral		Expressió oral		Comprensió lectora		Expressió escrita	
		X	$\delta$	X	$\delta$	X	$\delta$	X	$\delta$
Sense escolaritzar	Primer	43,60	3,85	59,80	14,18	15,33	2,08	18,33	12,58
	Segon	42,80	9,37	59,22	22,42	10,44	11,22	17,11	18,05
	Tercer	45,65	7,15	62,69	17,99	18,55	6,89	23,34	11,70
	Quart	45,89	6,83	64,31	17,26	18,43	6,30	24,33	8,18
	Cinquè	43,11	8,21	58,37	20,78	16,58	7,62	20,39	11,24
	Sisè	43,84	6,92	57,24	20,76	18,22	6,57	22,35	11,64
Irregular	Primer	41,00	8,89	54,33	24,83	10,00	0,00	13,50	0,71
	Segon	46,67	4,51	71,33	15,54	23,33	0,58	23,67	5,51
	Tercer	43,32	8,21	56,89	18,95	17,22	6,74	21,19	11,12
	Quart	45,90	7,26	63,14	17,49	18,70	6,17	24,55	9,73
	Cinquè	45,81	7,28	61,67	17,47	19,45	6,19	23,89	10,60
	Sisè	46,60	6,84	60,47	17,93	19,77	6,399	24,77	10,89
Regular	Primer	40,40	9,75	60,93	16,88	13,70	6,99	12,00	11,88
	Segon	46,30	6,84	67,04	14,03	21,28	4,50	26,04	10,63
	Tercer	47,76	6,01	66,76	15,69	20,46	5,36	27,37	9,51
	Quart	48,41	5,89	67,74	16,04	21,56	4,95	28,75	9,01
	Cinquè	48,40	5,99	68,37	15,43	22,32	4,94	29,86	9,03
	Sisè	48,86	5,60	69,35	15,63	23,02	4,54	30,78	9,07
Total	Primer	41,17	8,49	59,83	16,70	13,53	5,88	13,29	11,08
	Segon	45,73	7,24	66,07	15,60	19,71	7,07	24,51	12,13
	Tercer	46,97	6,65	65,04	16,73	19,95	5,75	26,37	10,09
	Quart	47,92	6,24	66,89	16,40	21,04	5,31	27,99	9,24
	Cinquè	47,87	6,38	67,12	16,13	21,77	5,37	28,82	9,62
	Sisè	48,43	5,91	67,84	16,46	22,50	5,03	29,83	9,66

X= mitjana i  $\delta$ =desviació típica.

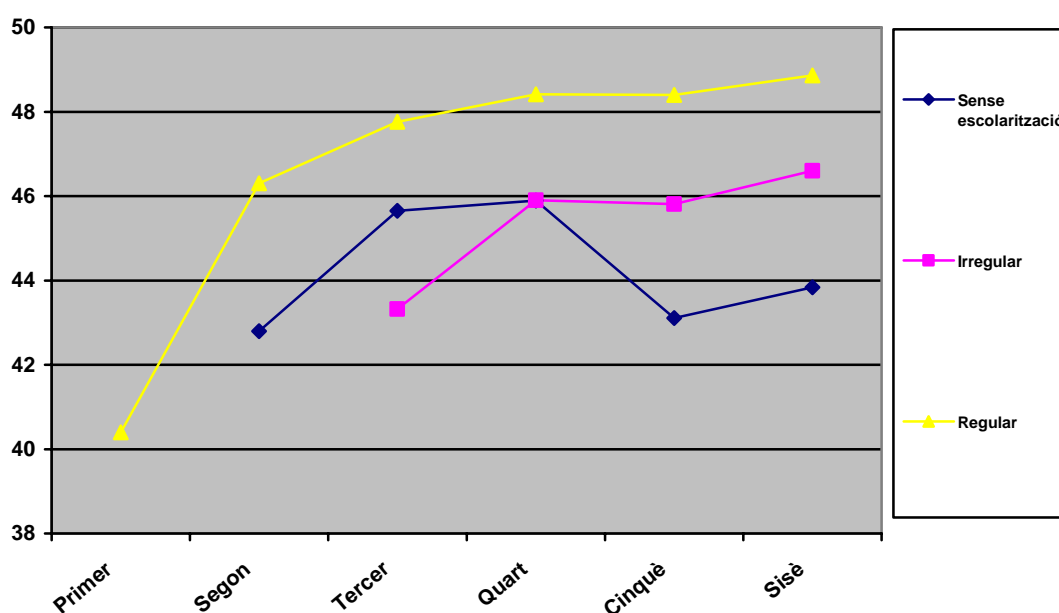
La significació que apareix a les quatre variables va en el sentit de reforçar el valor descriptiu de la variable "escolarització prèvia". Així, l'alumnat de menys edat amb una

escolarització prèvia regular obté millors resultats que l'alumnat de més edat amb una escolarització prèvia irregular o sense escolaritzar.

Els gràfics LII , LIII , LIV i LV visualitzen aquestes relacions. Hem suprimit del gràfic les categories amb menys de cinc alumnes.

### GRÀFIC LII

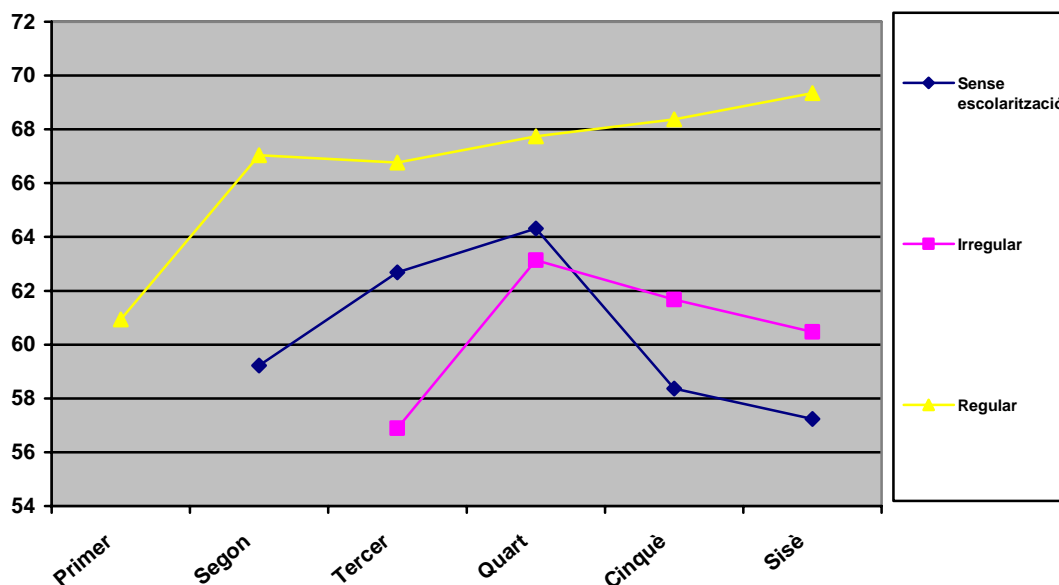
Escolarització prèvia, curs escolar i comprensió oral. Educació primària. Curs 2006-2007



L'alumnat de segon amb una escolarització prèvia regular obté resultats millors o equivalents en comprensió oral que l'alumnat dels cursos superiors amb una escolarització prèvia irregular o sense escolaritzar. Aquesta tendència s'incrementa quan considerem l'alumnat de tercer amb una escolarització prèvia regular en el sentit de resultats sensiblement superiors en comprensió oral als de l'alumnat dels cursos superiors amb dèficits a la seva escolarització prèvia.

### GRÀFIC LIII

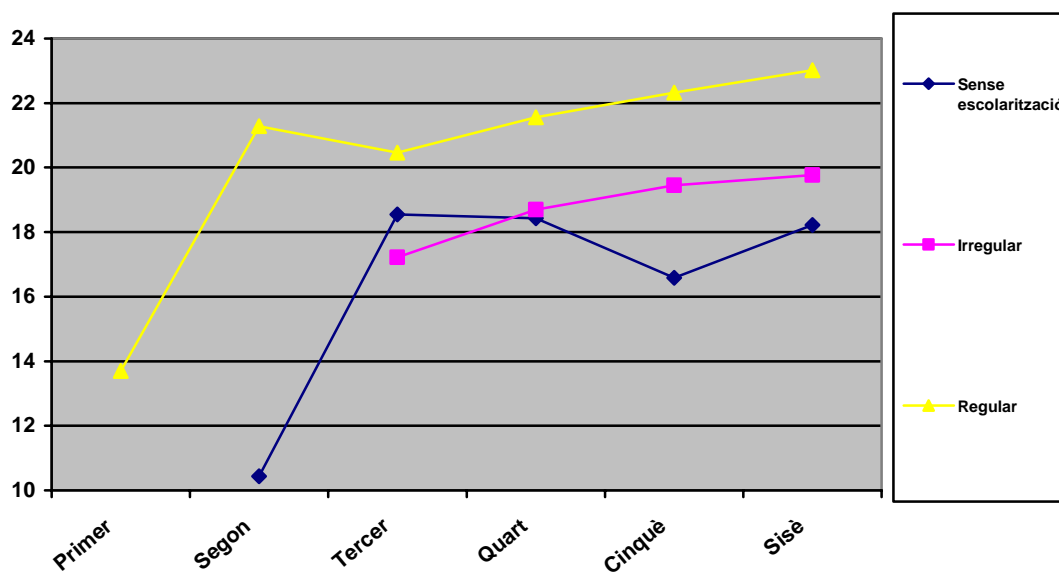
Escolarització prèvia, curs escolar i expressió oral. Educació primària. Curs 2006-2007



Els resultats sobre expressió oral accentuen encara més la tendència mostrada. Així, tot l'alumnat amb una escolarització prèvia regular, després de segon curs, obté resultats notablement superiors en expressió oral a l'alumnat dels cursos posteriors amb una escolarització prèvia irregular o sense escolaritzar.

### GRÀFIC LIV

Escolarització prèvia, curs escolar i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007

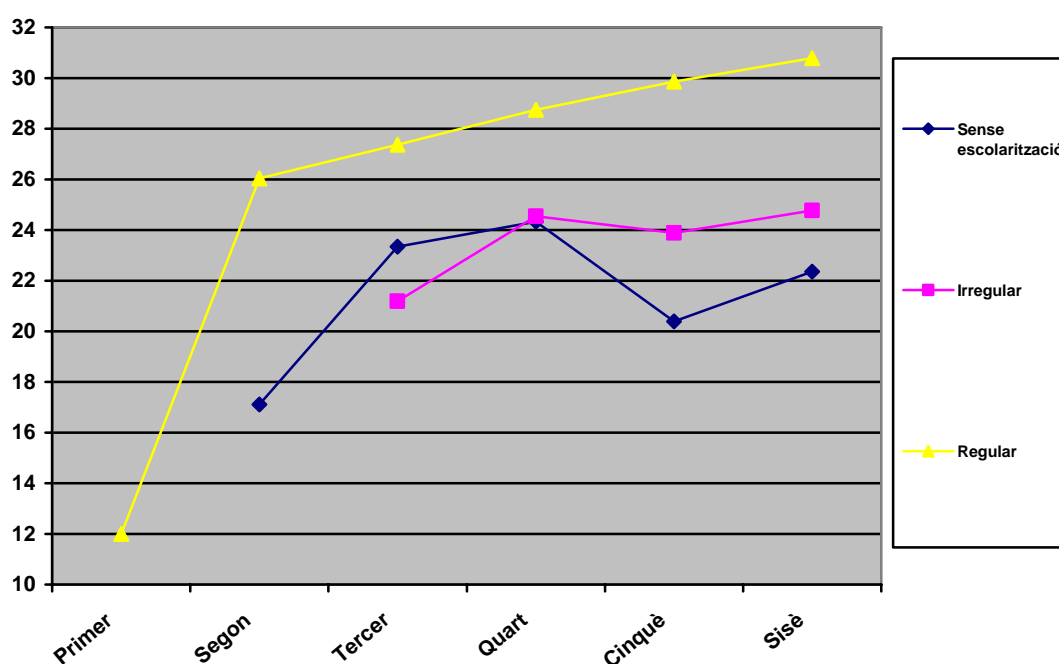


En comprensió lectora, la tendència és la mateixa. L'alumnat de segon i de tercer amb una escolarització prèvia regular obté millors resultats que l'alumnat de cinquè i de sisè amb dèficits d'escolarització.

Finalment, mostrem les dades sobre expressió escrita.

### GRÀFIC LV

Escolarització prèvia, curs escolar i expressió escrita. Educació primària. Curs 2006-2007



Novament la mateixa tendència. En definitiva, la variable “escolarització prèvia” és molt més potent per descriure les diferències de resultats que la variable “edat” a la prova A2 que hem utilitzat sobre coneixement de català. Finalment, val la pena considerar que, a quart curs s’inverteix la tendència a les quatre habilitats lingüístiques entre l'alumnat amb una escolarització prèvia irregular i sense escolaritzar en el sentit de millors resultats pels primers.

#### 8.5.11. Escolarització prèvia, llengua inicial i coneixement de català

La interacció de les dues variables es mostra significativa únicament respecte a l'expressió oral i a la comprensió lectora {CO (F=1'328; p=0'063), EO (F=1'446;



$p=0'025$ ), CL ( $F=1'515$ ;  $p=0'013$ ) i EE ( $F=1'347$ ;  $p=0'057$ )). L'anàlisi, igual que a la resta del treball, la fem a partir de la variable "família lingüística" i les cinc llengües més parlades.

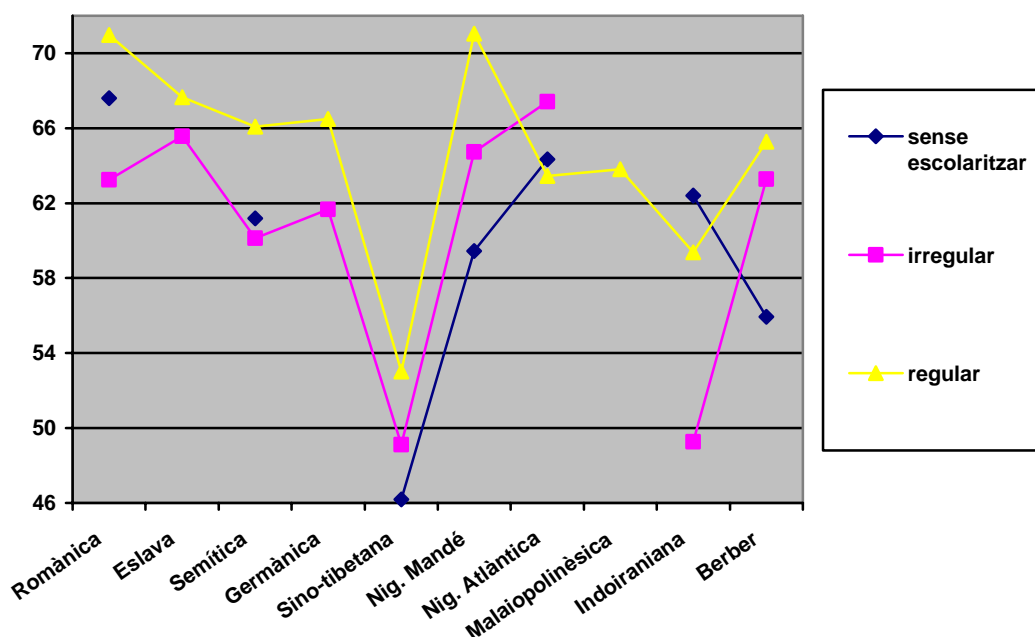
### 8.5.11.1. Escolarització prèvia, família lingüística i coneixement de català

La relació entre l'escolarització prèvia i la família lingüística únicament presenta diferències significatives en expressió oral {CO ( $F=1'323$ ;  $p=0'167$ ), EO ( $F=1'756$ ;  $p=0'028$ ), CL ( $F=1'435$ ;  $p=0'110$ ) i EE ( $F=1'253$ ;  $p=0'214$ )}.

El gràfic LVI mostra la relació entre les dues variables per a l'expressió oral. Hem eliminat totes les categories amb menys de cinc subjectes.

GRÀFIC LVI

Escolarització prèvia, família lingüística i expressió oral. Educació primària. Curs 2006-2007



La variable "família lingüística" modifica els efectes generals de la variable "escolarització prèvia" en expressió oral. Així, pràcticament tot l'alumnat amb dèficits a la seva escolarització prèvia obté millors resultats, excepte l'alumnat indoiraniana amb una escolarització prèvia irregular, que l'alumnat sinotibetà amb una escolarització prèvia regular. Igualment, l'alumnat indoiraniana amb una escolarització irregular obté

pitjors resultats en expressió oral que una gran part de l'alumnat amb llengües més properes al català sense escolarització prèvia i, a la vegada, aquest mateix alumnat amb una escolarització prèvia regular obté també pitjors resultats que l'alumnat amb una llengua romànica, eslava, germànica, berber o nigerocongolesa amb una escolarització prèvia irregular.

A les altres habilitats lingüístiques, les diferències que existeixen en el mateix sentit no són significatives.

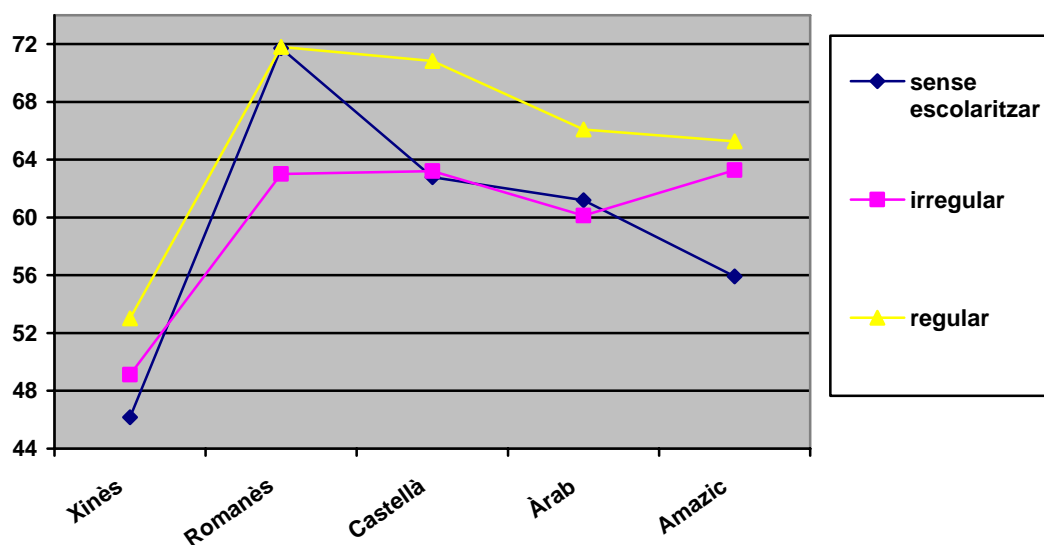
### 8.5.11.2. Escolarització prèvia, llengua inicial i coneixement de català

La incorporació a l'anàlisi de les cinc llengües més parlades confirma els resultats de l'apartat anterior. Així, únicament apareixen diferències significatives en expressió oral {CO (F=0'781; p=0'620), EO (F=2'227; p=0'023); CL (F=0'966; p=0'461) i EE (F=1'041; p=0'402)}.

El gràfic LVII mostra la mateixa tendència que la ja comentada al gràfic LVI on es mostrava la interacció entre la família lingüística, l'escolarització prèvia i l'expressió oral.

GRÀFIC LVII

Escolarització prèvia, llengua inicial i expressió oral. Educació primària. Curs 2006-2007



L'alumnat xinès amb una escolarització prèvia regular obté pitjors resultats en expressió oral que tots els altres grups lingüístics independentment de la seva escolarització prèvia.

Podem resumir aquest apartat dient que l'escolarització prèvia és una variable amb una gran capacitat de descripció dels resultats de les proves utilitzades, però que, en el cas de l'expressió oral, la llengua inicial encara té major capacitat descriptiva. És a dir, independentment de l'escolarització prèvia de l'alumnat, aquell que té una llengua molt distant del català obté resultats molt més baixos que l'alumnat que té una llengua propera al català.

#### **8.5.12. Curs escolar, llengua inicial i coneixement de català**

La interacció de les dues variables "curs escolar" i "llengua inicial" es mostra significativa per a les habilitats relacionades amb la lletra escrita: comprensió lectora i expressió escrita {CO (F=0'952; p=0'627), EO (F=1'111; p=0'199), CL (F=1'591; p=0'000) i EE (F=1'370; p=0'006). Això significa que a les habilitats lingüístiques orals no es modifica el valor descriptiu de cadascuna de les variables estudiades per separat i, en canvi, si ho fa a les habilitats lingüístiques relacionades amb l'escriptura. L'anàlisi la fem mitjançant la variable família lingüística i les cinc llengües més parlades per l'alumnat de les aules d'acollida.

##### **8.5.12.1. Curs escolar, família lingüística i coneixement de català**

L'anàlisi de les diferències afegeix també significació en comprensió oral {CO (F=1'524; p=0'023), EO (F=1'239; p=0'154), CL (F=2'079; p=0'000) i EE (F=1'787; p=0'003). La taula CIV mostra els estadístics descriptius.

TAULA CIV

Curs escolar, família lingüística i coneixement de català. Educació primària. Curs 2006-  
2007

		Comprensió oral		Expressió oral		Comprensió lectora		Expressió escrita	
		X	$\sigma$	X	$\sigma$	X	$\sigma$	X	$\sigma$
Primer	Romànica	43,57	6,69	64,86	11,73	15,25	4,67	15,31	11,40
	Eslava	42,50	2,12	63,00	11,31				
	Semítica	29,00	12,29	35,00	14,18	5,00	7,07	4,33	7,51
	Indoiraniana	51,00	.	83,00	.				
	Berber	38,00	4,58	51,33	20,50	10,00		14'00	
Segon	Romànica	46,49	7,15	65,55	17,24	20,92	5,64	24,62	11,26
	Eslava	52,67	,58	84,33	3,51	26,00	1,00	41,33	,577
	Semítica	43,07	7,97	65,00	10,78	17,08	7,51	23,92	12,00
	Nigerocongoleesa atlàntica	43,00	.	44,00	.		.		
	Malaiopolinèsica	46,00	.	67,00	.	21,00	.	29,00	
	Berber	45,50	4,95	66,50	13,44	22,00	1,41	23,00	2,83
Tercer	Romànica	48,51	5,47	68,47	14,80	21,24	4,73	28,46	8,81
	Eslava	46,89	5,94	64,77	18,03	20,10	4,97	26,75	9,28
	Semítica	44,36	7,60	60,48	17,47	17,12	6,93	22,87	11,08
	Germànica	48,51	7,75	67,14	16,67	20,49	6,24	28,98	9,27
	Sinotibetana	42,84	8,88	52,03	19,74	18,52	6,02	20,87	10,83
	Nigerocongoleesa mandé	46,09	9,19	61,09	23,05	21,56	7,44	27,00	11,30
	Nigerocongoleesa atlàntica	47,00	9,90	61,50	28,99	8,00	.	18,00	
	Malaiopolinèsica	45,29	5,78	58,86	13,86	17,38	6,00	22,05	8,97
	Indoiraniana	43,14	6,55	54,20	17,25	17,11	6,34	18,59	10,57
	Berber	45,22	7,24	63,49	17,19	17,12	6,60	23,19	13,22
Quart	Romànica	49,49	5,03	70,38	13,67	22,33	4,33	30,00	7,94
	Eslava	47,60	5,82	64,60	18,63	20,52	5,21	28,29	9,48
	Semítica	45,94	6,71	64,77	16,07	18,88	5,75	24,17	9,48
	Germànica	46,41	5,93	63,15	15,63	19,81	6,57	27,24	9,45
	Sinotibetana	41,59	9,00	48,92	21,91	17,72	6,79	20,35	11,08
	Nigerocongoleesa mandé	47,71	5,08	68,36	13,98	17,85	7,55	23,00	10,80
	Nigerocongoleesa atlàntica	47,83	4,40	65,67	14,10	18,17	6,34	26,17	8,66

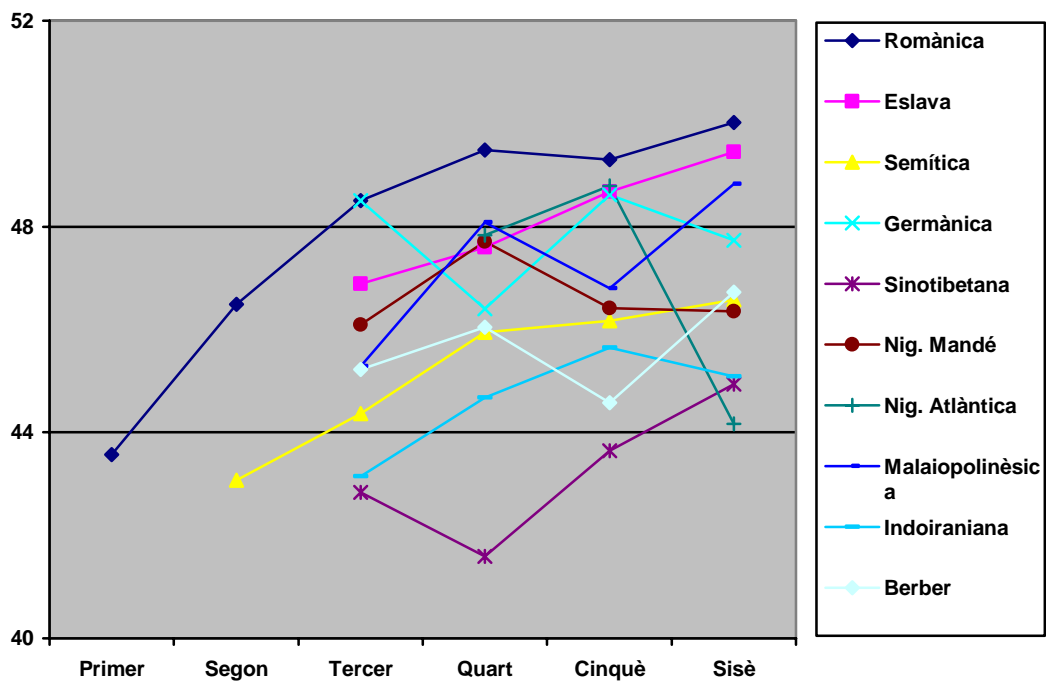
8. El coneixement de català de l'alumnat de les aules d'acollida de primària de Catalunya durant el curs  
2006-2007

	Malaiopolinèsica	48,08	5,52	62,92	18,27	24,42	2,58	29,67	7,46
	Indoiraniana	44,68	7,04	55,46	21,05	17,94	6,40	23,52	11,31
	Berber	46,04	7,16	64,73	16,07	18,70	5,95	26,68	10,08
Cinquè	Romànica	49,30	5,19	70,41	14,07	23,11	4,25	31,07	8,28
	Eslava	48,68	5,36	68,44	17,23	22,43	4,43	31,80	8,81
	Semítica	46,17	7,13	65,00	16,21	20,06	5,83	25,95	9,77
	Germànica	48,62	4,07	65,60	16,10	20,77	6,14	28,20	9,64
	Sinotibetana	43,64	8,32	54,12	18,45	19,94	6,21	22,58	10,15
	Nigerocongolesta mandé	46,42	7,48	65,00	14,67	17,94	7,14	23,11	9,98
	Nigerocongolesta atlàntica	48,79	5,74	68,15	10,92	20,23	5,69	28,24	10,93
	Malaiopolinèsica	46,80	5,41	65,60	18,74	22,70	3,95	30,20	9,66
	Indoiraniana	45,65	8,04	59,52	18,72	20,01	6,58	24,61	10,68
	Berber	44,58	7,45	60,73	18,65	17,77	7,07	22,77	11,62
Sisè	Romànica	50,02	4,51	71,52	13,64	23,94	3,74	32,42	7,97
	Eslava	49,45	5,18	70,68	14,89	23,54	3,80	31,12	8,99
	Semítica	46,58	6,99	65,72	17,14	20,43	5,87	26,32	10,40
	Germànica	47,73	6,02	67,19	18,32	23,46	4,14	30,82	9,66
	Sinotibetana	44,94	7,23	53,44	20,05	20,02	6,26	23,30	10,95
	Nigerocongolesta mandé	46,36	6,13	65,76	17,11	19,79	5,87	25,84	10,53
	Nigerocongolesta atlàntica	44,17	8,63	63,58	20,27	19,08	5,33	25,19	9,06
	Malaiopolinèsica	48,83	4,80	67,75	17,67	24,58	3,09	35,00	5,00
	Indoiraniana	45,09	7,17	58,58	18,58	19,81	5,61	24,91	10,38
	Berber	46,73	5,98	65,46	17,16	19,29	6,22	26,19	11,20
Total	Romànica	49,31	5,12	70,19	14,10	22,67	4,41	30,45	8,47
	Eslava	48,23	5,60	67,46	17,28	21,81	4,77	29,91	9,31
	Semítica	45,73	7,22	64,02	16,81	19,22	6,24	24,92	10,31
	Germànica	47,88	6,19	65,97	16,71	21,27	5,87	28,97	9,49
	Sinotibetana	43,56	8,25	52,46	20,01	19,29	6,37	22,12	10,78
	Nigerocongolesta mandé	46,62	6,79	65,31	16,73	19,07	6,85	24,59	10,39
	Nigerocongolesta atlàntica	46,70	6,87	65,00	15,96	18,45	6,61	25,60	10,53
	Malaiopolinèsica	46,95	5,459	62,98	16,45	21,45	5,44	28,04	9,29
	Indoiraniana	44,71	7,240	57,10	19,11	18,81	6,29	23,15	10,96
	Berber	45,60	6,968	63,47	17,39	18,29	6,51	24,69	11,54

La “família lingüística” modifica les prediccions del curs escolar en el sentit que l'alumnat de menys edat amb una llengua propera a la llengua catalana obté millors resultats que l'alumnat de més edat amb una llengua lingüísticament distant del català. Els gràfics LVIII , LIX i LX visualitzen aquesta relació per a la comprensió oral i lectora i l'expressió escrita que són les tres habilitats lingüístiques en les quals la interacció es mostra significativa. Hem eliminat totes les categories amb menys de cinc subjectes.

### GRÀFIC LVIII

Curs escolar, família lingüística i comprensió oral. Educació primària. Curs 2006-2007

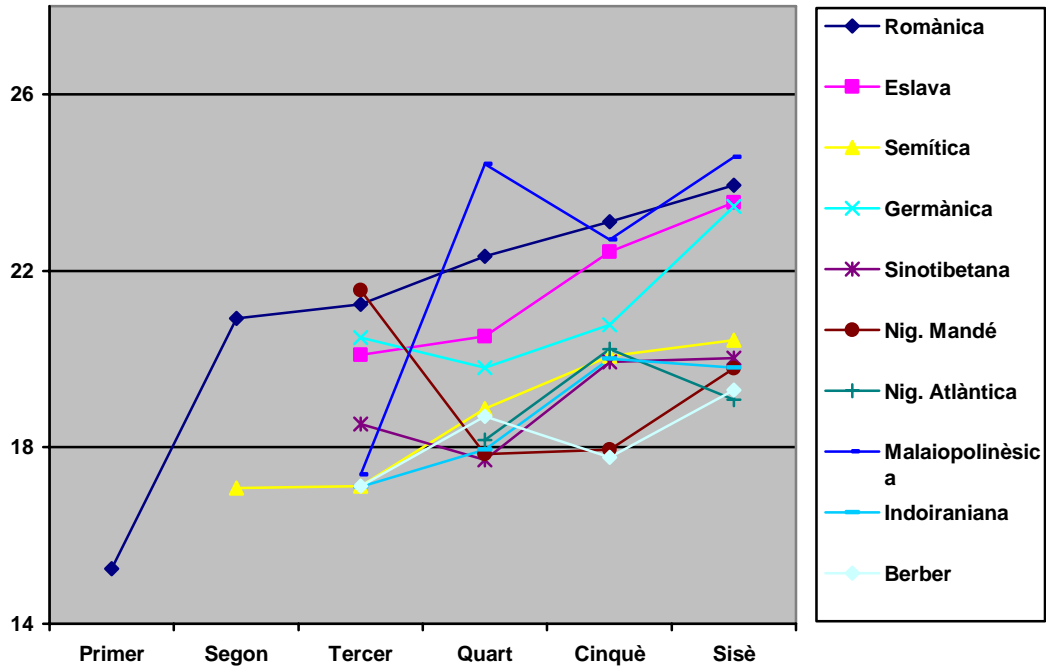


Al gràfic s'observa que l'alumnat de segon curs amb una llengua romànica obté millors resultats en comprensió oral que l'alumnat de cursos superiors amb una llengua semítica, indoiraniana i sinotibetana.

Els gràfics següents referits a la lletra escrita mostren la mateixa tendència.

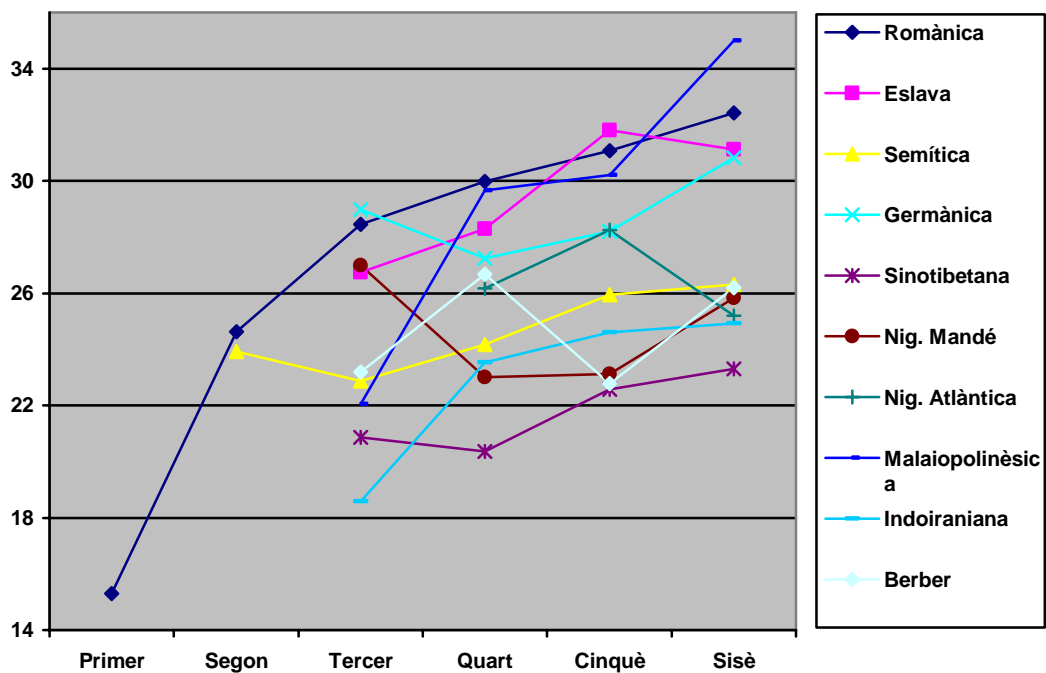
GRÀFIC LIX

Curs escolar, família lingüística i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007



GRÀFIC LX

Curs escolar, família lingüística i expressió escrita. Educació primària. Curs 2006-2007



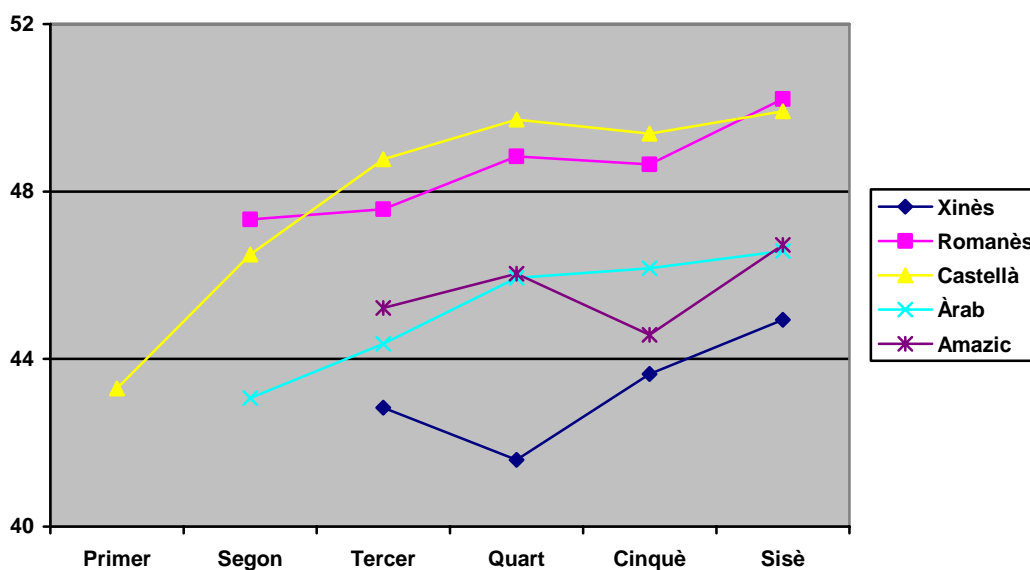
Els dos gràfics mostren la tendència comentada. En definitiva, la variable “família lingüística” interfereix en les prediccions de la variable “curs escolar” en el sentit que l'alumnat del cicle inicial i més jove amb una llengua inicial romànica obté millors resultats en comprensió oral i lectora i en expressió escrita que l'alumnat de més edat i de cursos superiors que parla una llengua lingüísticament molt allunyada del català.

### 8.5.12.2. Curs escolar, llengua inicial i coneixement de català

Les cinc llengües analitzades són el castellà, el romanès, el xinès, l'àrab i l'amazic. Quan tenim en compte les llengües més parlades únicament apareixen diferències significatives a les habilitats lingüístiques orals {CO (F=1'886; p=0'013), EO (F=1'844; p=0'016), CL (F=1'562; p=0'061) i EE (F=1'296; p=0'179). Els gràfics LXI i LXII mostren els resultats de comprensió i expressió oral.

GRÀFIC LXI

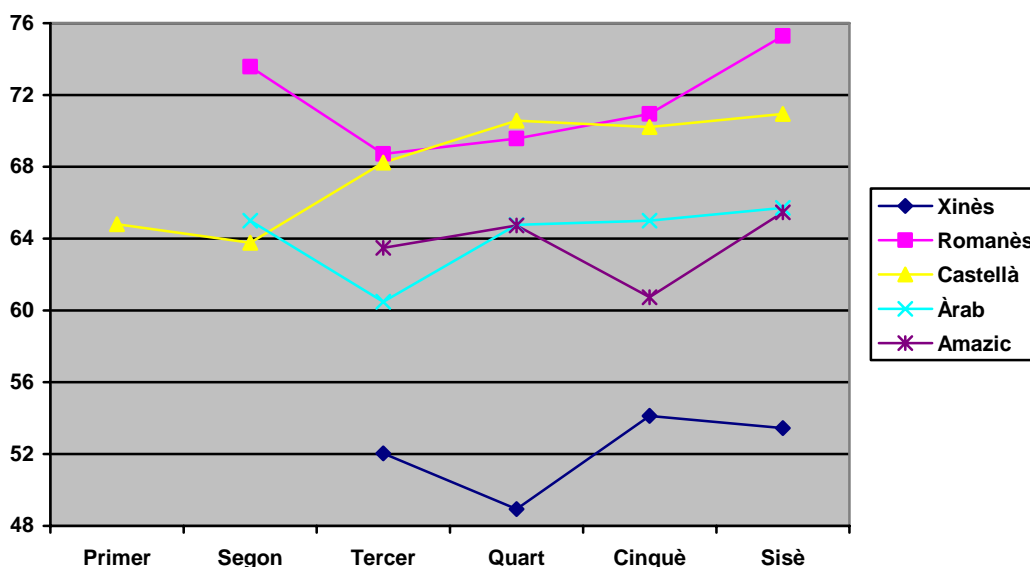
Curs escolar, llengua inicial i comprensió oral. Educació primària. Curs 2006-2007





## GRÀFIC LXII

Curs escolar, llengua inicial i expressió oral. Educació primària. Curs 2006-2007



A diferència de la comprensió oral, a l'expressió oral, les diferències entre l'alumnat dels primers cursos i dels últims cursos s'estableixen exclusivament en relació a l'alumnat castellà i romanès i l'alumnat xinès. Entre l'alumnat castellà de segon curs i l'alumnat àrab i amazic dels últims cursos no hi ha diferències (únicament amb l'alumnat amazic de cinquè curs).

### 8.6. Per concloure

1. L'anàlisi de la interacció entre les diferents variables matissa el valor predictiu de cadascuna d'elles quan es consideren individualment.
2. Les anàlisis realitzades mostren que les variables "nombre d'hores a l'aula d'acollida", "escolarització prèvia i "llengua inicial" de l'alumnat tenen una capacitat predictiva més forta que la resta de variables.
3. La variable "nombre d'hores a l'aula d'acollida", en interacció amb altres variables, continua mantenint la seva capacitat de predicció respecte a millors resultats a la prova d'avaluació sobre coneixement de català quan l'alumnat passa menys hores setmanals a l'aula d'acollida. Aquesta tendència es veu

trencada, i únicament en part, quan la llengua inicial de l'alumnat és lingüísticament molt distant de la llengua catalana o quan l'escolarització prèvia de l'alumnat ha estat deficitària.

4. La variable "escolarització prèvia", igual que la variable "hores setmanals a l'aula d'acollida", manté també les seves prediccions quan interacciona amb altres variables. També, en aquest cas, la llengua inicial de l'alumnat trenca la tendència en el mateix sentit que ho fa amb la variable "nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida".
5. Finalment, la variable "llengua inicial" té un gran valor predictiu i, en alguns casos, aconsegueix modificar les prediccions de les variables "nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida" i "escolarització prèvia" en el sentit de millors resultats per a l'alumnat amb una llengua lingüísticament propera al català que per a l'alumnat amb una llengua més distant que compleix les condicions previstes per les variables anteriorment citades.

### **8.7. Les interaccions de tres variables**

Al quadre II (pàg. 198) es mostren les diferències significatives quan interactuen tres variables. Començarem a exposar les dades a partir de la interacció de les tres variables que es mostren individualment i en interacció amb més capacitat per descriure els resultats.

#### **8.7.1. Hores setmanals a l'aula d'acollida, llengua inicial, escolarització prèvia i coneixement de català**

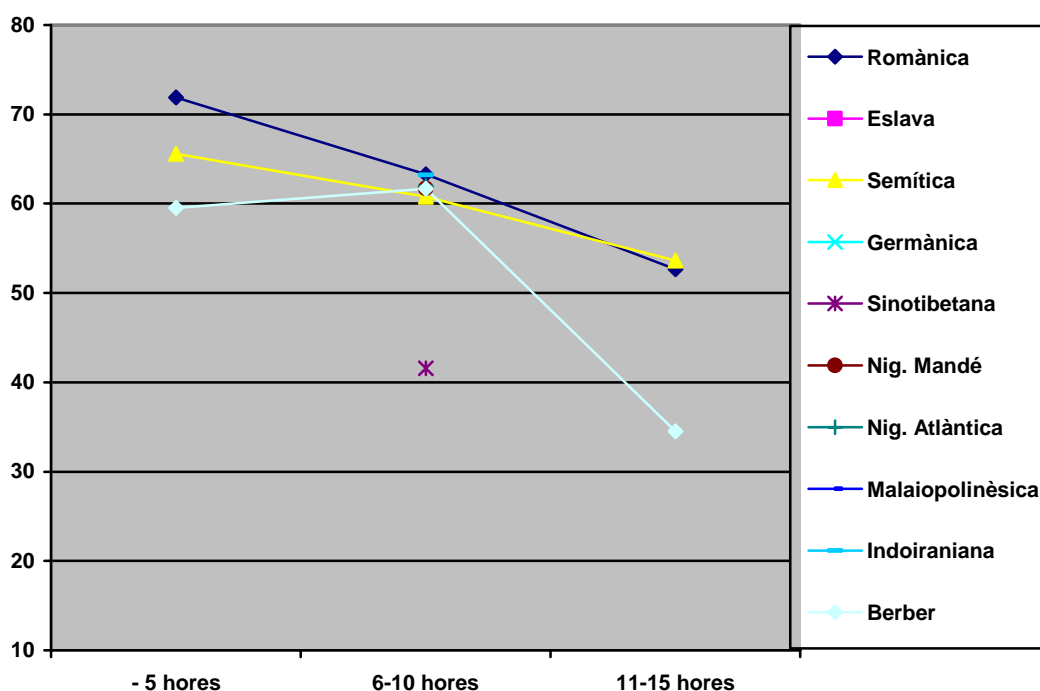
A l'anàlisi hem eliminat l'alumnat que assistia entre setze i vint hores setmanals a l'aula d'acollida perquè el percentatge de subjectes és molt baix. Hi ha diferències significatives únicament en expressió oral {CO (F=1'225; p=0'188), EO (F=1'867; p=0'004), CL (F=1'400; p=0'082) i EE (F=1'331; p=0'121)}. Això significa que en relació a comprensió oral i lectora i expressió escrita, l'alumnat que obté millors resultats és el castellà i el romanès que passa menys de cinc hores setmanals a l'aula d'acollida i ha tingut una escolarització prèvia regular, mentre que l'alumnat que obté

els pitjors resultats a les tres habilitats lingüístiques citades és l'asiàtic que passa entre onze i quinze hores setmanals a l'aula d'acollida i ha tingut una escolarització prèvia deficitària. No obstant això, pel que fa a l'expressió oral, la cosa canvia ja que apareixen diferències significatives.

Els gràfics LXIII , LXIV i LXV mostren la interacció entre les variables “nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida” i “família lingüística” per a cadascun dels nivells previs d'escolarització. Únicament mostrem les categories amb més de cinc alumnes.

### GRÀFIC LXIII

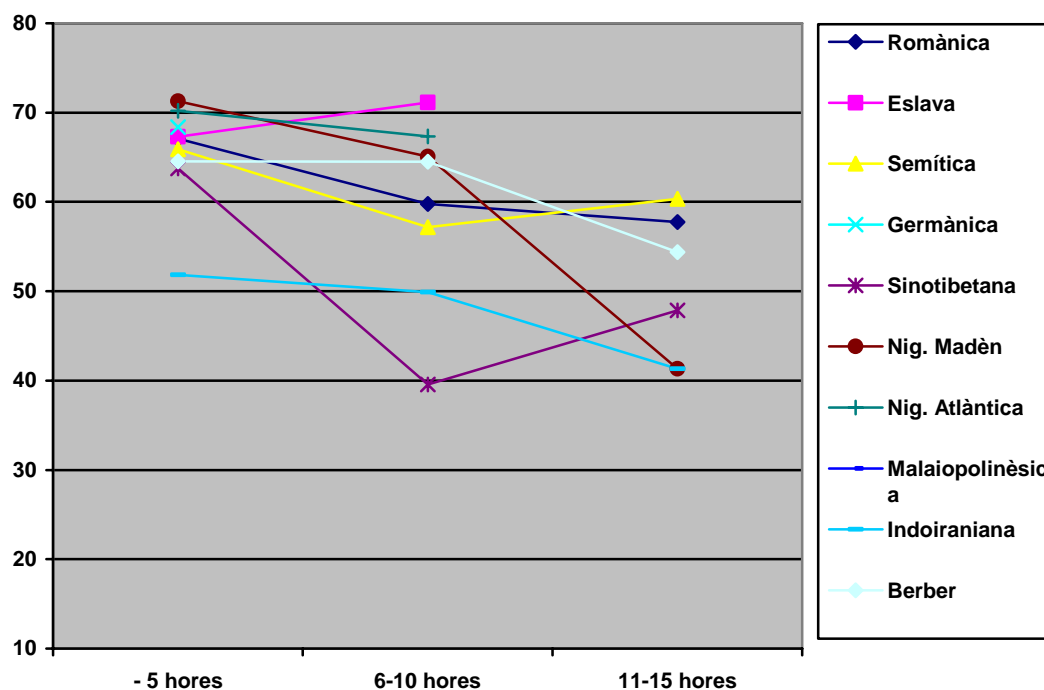
Alumnat sense escolaritzar, nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida, família lingüística i expressió oral. Educació primària. Curs 2006-2007



El gràfic mostra que l'alumnat que té una llengua romànica i una llengua semítica i no ha estat escolaritzat prèviament millora els seus resultats en expressió oral quan passa menys de cinc hores setmanals a l'aula d'acollida. En aquest sentit, no apareixen moltes diferències entre l'alumnat amb una llengua romànica i una llengua semítica. L'alumnat berber obté els millors resultats quan passa entre sis i deu hores setmanals a l'aula d'acollida.

### GRÀFIC LXIV

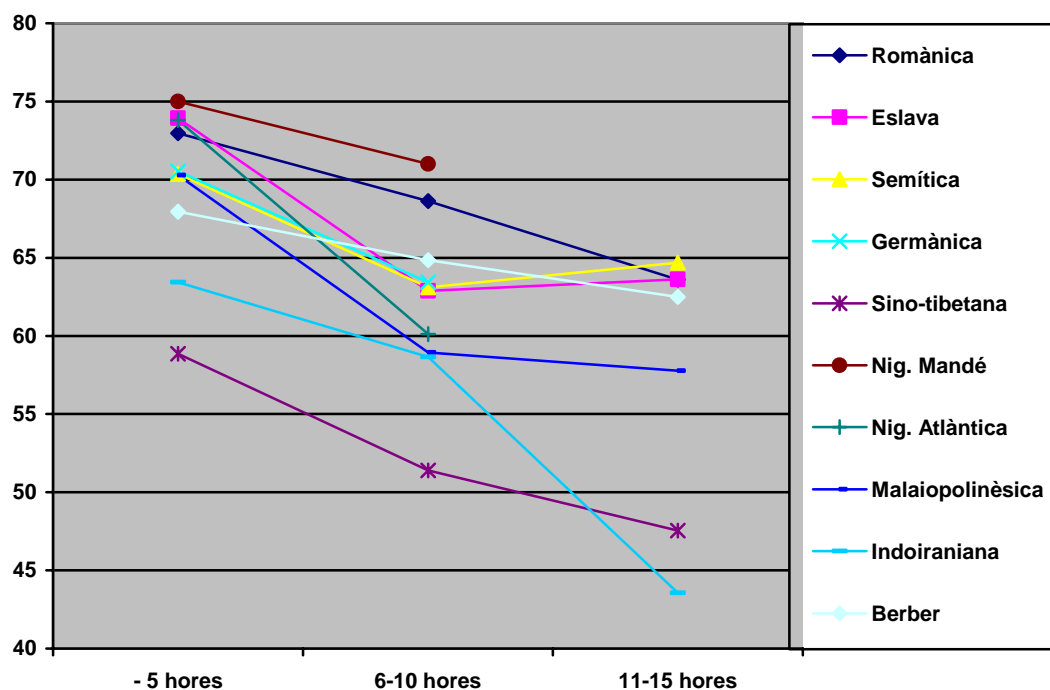
Alumnat amb una escolarització prèvia irregular, nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida, família lingüística i expressió oral. Educació primària. Curs 2006-2007



Pel que fa a l'alumnat amb una escolarització prèvia irregular, la tendència es trenca obertament amb l'alumnat que parla una llengua sinotibetana i que passa menys de cinc hores setmanals a l'aula d'acollida, el qual es comporta de manera semblant a la resta de l'alumnat. De fet, únicament l'alumnat de llengua eslava que passa de sis a deu hores setmanals obté millors resultats i ho fa respecte a tot l'alumnat, fins i tot l'alumnat amb una llengua romànica, excepte el que parla una llengua de la família nigerocongolesa mandé. L'alumnat que compleix les prediccions de les variables tractades individualment és l'alumnat de llengua indoiraniana. Els seus resultats, quan passa menys de cinc hores setmanals a l'aula d'acollida, es veuen clarament superats per l'alumnat de totes les llengües, excepte dels que tenen una llengua de la família sinotibetana, que passen més de sis hores setmanals a l'aula d'acollida.

### GRÀFIC LXV

Alumnat amb una escolarització prèvia regular, nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida, família lingüística i expressió oral. Educació primària. Curs 2006-2007



En aquest cas es confirmen totes les prediccions de les tres variables, excepte un petit repunt de l'alumnat amb una llengua semítica i eslava quan passa de sis a deu hores setmanals a entre onze i quinze hores setmanals a l'aula d'acollida.

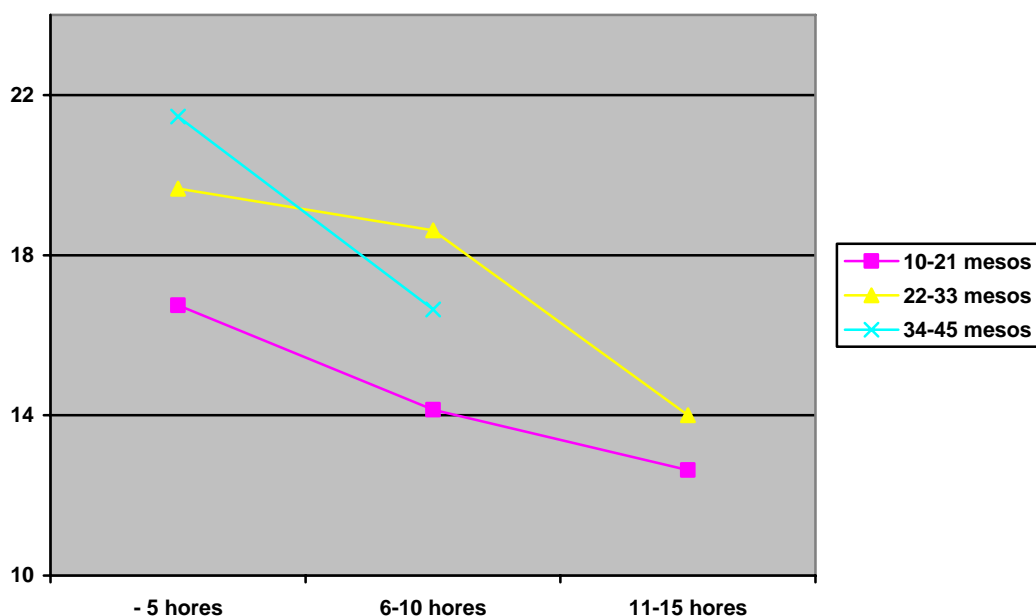
En definitiva, per a la immensa majoria de l'alumnat, que és aquell que ha tingut una escolarització prèvia regular, es confirmen en expressió oral, igual que a la resta d'habilitats lingüístiques avaluades, les tendències de les tres variables, tant individualment com en interacció. Les incoherències apareixen amb una part de l'alumnat amb dèficits d'escolarització prèvia. En concret, l'alumnat amb una llengua sinotibetana amb una escolarització prèvia irregular que passa menys de cinc hores setmanals a l'aula d'acollida obté resultats semblants a l'alumnat, també en aquesta categoria, que té una llengua romànica o eslava. I, pel que fa a aquest mateix alumnat, en algunes llengües (semítica i sinotibetana) augmenta el rendiment quan aquest passa més hores a l'aula d'acollida.

### 8.7.2. Hores setmanals a l'aula d'acollida, temps d'estada a Catalunya, escolarització prèvia i coneixement de català

La interacció de les tres variables es mostra molt poc significativa. Únicament per a la comprensió lectora {CO (F=1'377; p=0'142), EO (F=1'160; p=0'293), CL (F=1'682; p=0'047) i EE (F=0'880; p=0'587)}. Això significa que la potencialitat en la descripció de cadascuna de les variables es manté. És a dir, d'acord amb el que hem vist, l'alumnat que obté millors resultats és el que passa menys de cinc hores setmanals a l'aula d'acollida, porta entre dos i tres anys a Catalunya i ha tingut una escolarització prèvia regular, mentre que el que obté pitjors resultats és el que porta més de tres anys a Catalunya, passa entre onze i quinze hores setmanals a l'aula d'acollida i ha tingut una escolarització prèvia deficitària. No obstant això, pel que fa a la comprensió lectora, hi ha algun matís que modifica aquesta predicció. Els gràfics LXVI , LXVII i LXVIII presenten els resultats pels diferents nivells d'escolarització prèvia. Hem eliminat tots els grups amb menys de cinc estudiants.

GRÀFIC LXVI

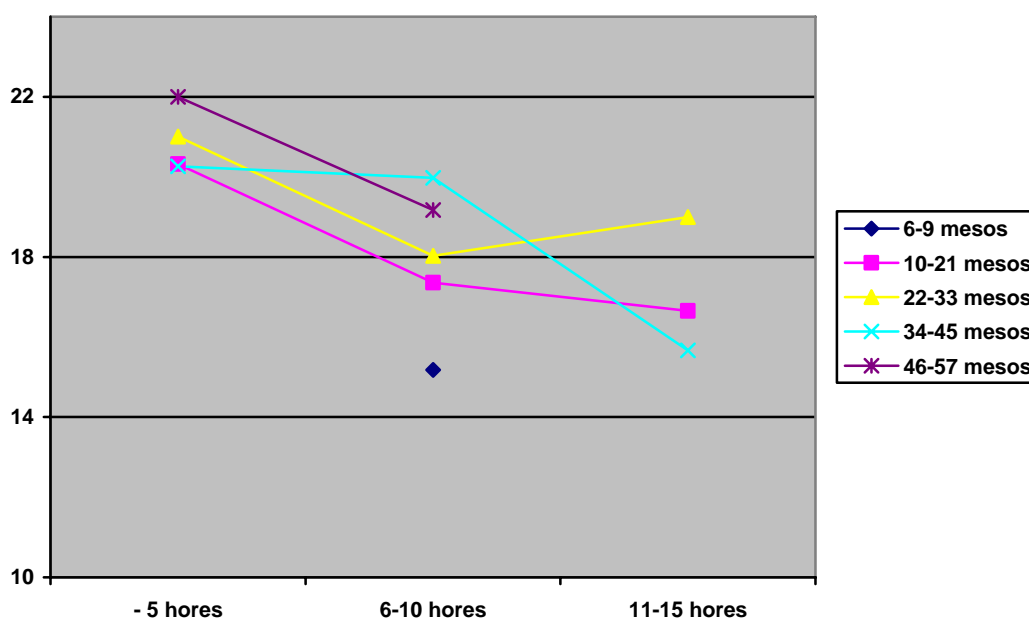
Alumnat sense escolarització, nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida, temps d'estada a Catalunya i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007



L'alumnat sense escolaritzar que porta més temps a Catalunya és el que obté millors rendiments a la prova utilitzada independentment del nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida. És a dir, a les mateixes hores, millors resultats quan més temps d'estada a Catalunya.

### GRÀFIC LXVII

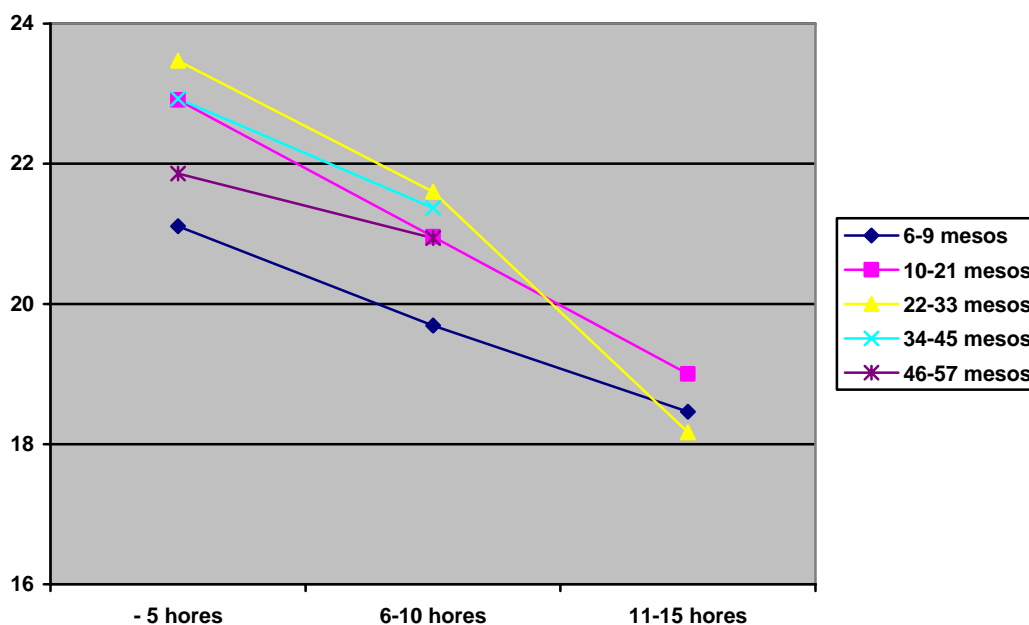
Alumnat amb una escolarització prèvia irregular, nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida, temps d'estada a Catalunya i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007



També, en aquest cas, es manté la mateixa tendència que hem observat amb l'alumnat sense escolarització prèvia.

### GRÀFIC LXVIII

Alumnat amb una escolarització prèvia regular, nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida, temps d'estada a Catalunya i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007



El gràfic mostra que, a més a més de que els valors són més alts que als altres gràfics, es compleixen totes les prediccions.

En definitiva, pel que fa a la comprensió lectora, l'única diferència apareix en relació a l'alumnat amb un dèficit escolar previ el qual tarda més temps en adquirir les habilitats implicades en la comprensió lectora, segons aquesta avaluació, que l'alumnat amb una escolarització prèvia regular a les mateixes condicions de les altres variables (TE i HAA).

#### 8.7.3. Hores setmanals a l'aula d'acollida, temps d'estada a Catalunya, curs escolar i coneixement de català

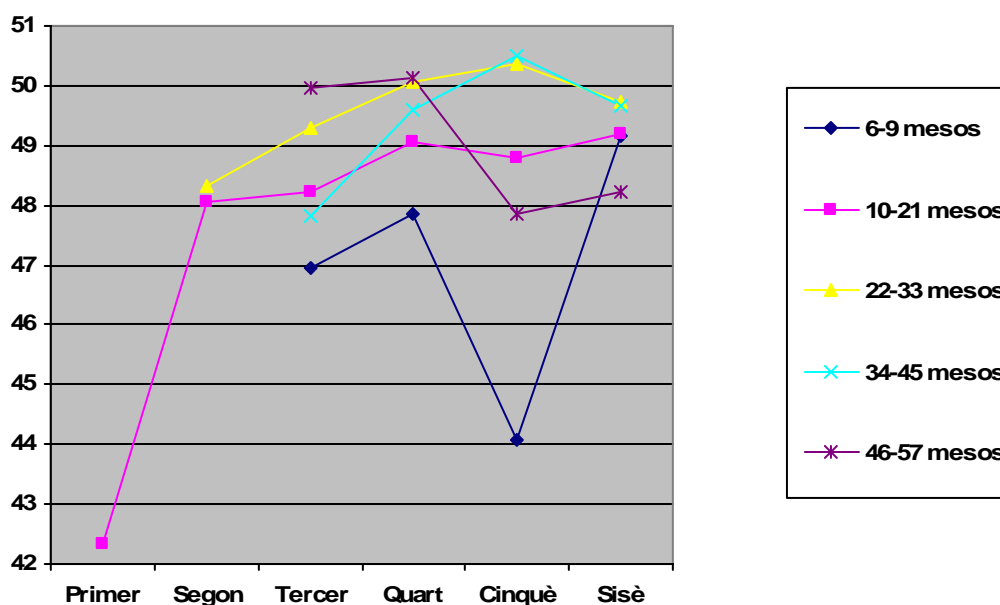
La interacció entre les tres variables es mostra significativa per a la comprensió oral i la comprensió lectora {CO ( $F=1'801$ ;  $p=0'005$ ), EO ( $F=1'165$ ;  $p=0'245$ ), CL ( $F=1'561$ ;  $p=0'030$ ) i EE ( $F=0'947$ ;  $p=0'547$ ). Les prediccions de les tres variables es poden resumir segons la tendència següent: els millors resultats són obtinguts per l'alumnat que passa menys de cinc hores setmanals a l'aula d'acollida, que porta entre dos i tres



anys a Catalunya i que està en els cicles superiors de l'educació primària. No obstant això, la interacció d'aquestes tres variables mostra que aquesta predicció no es compleix en les dues habilitats relacionades amb la comprensió. Els gràfics LXIX , LXX i LXXI presenten els resultats de la interacció entre les variables (CURS i TE) en funció del nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida que passa l'alumnat.

### GRÀFIC LXIX

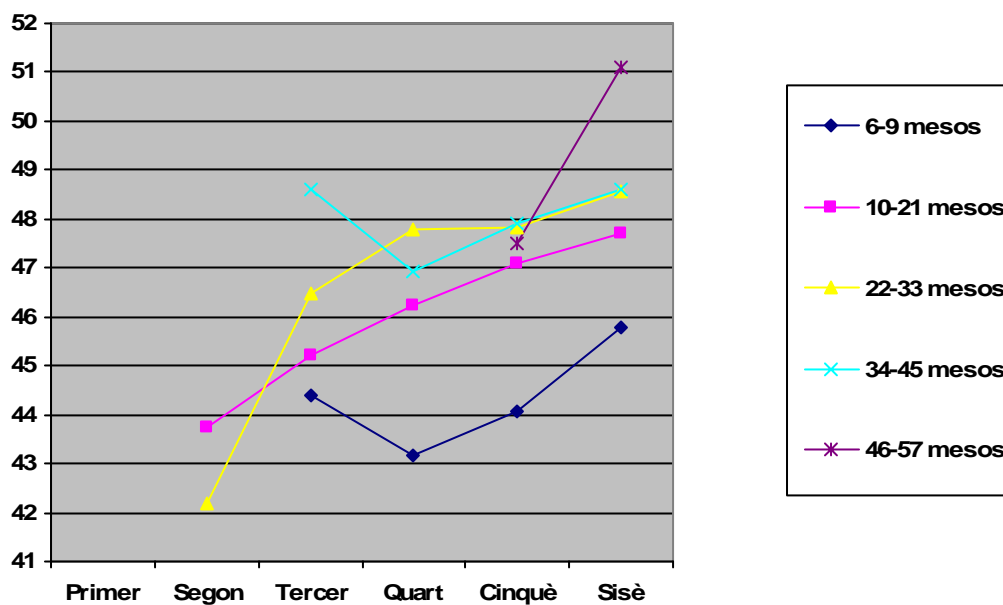
Alumnat amb menys de cinc hores setmanals a l'aula d'acollida, temps d'estada a Catalunya, curs escolar i comprensió oral. Educació primària. Curs 2006-2007



La tendència es compleix excepte en dues situacions. D'una banda, l'alumnat de segon que porta entre deu i vint-i-un mesos a Catalunya i el que porta entre vint-i-dos i trenta-tres mesos obtenen els mateixos resultats i, de l'altra, l'alumnat de sisè, especialment el que porta a Catalunya entre vint-i-dos i trenta-tres mesos, no és el que obté els millors resultats, sinó el de cinquè amb el mateix temps d'estada a Catalunya. A més a més, aquest alumnat equipara pràcticament els seus resultats amb l'alumnat del mateix curs – sisè- que acaba d'arribar a Catalunya o hi porta entre deu i vint-i-un mesos. Per últim, l'alumnat amb més temps d'estada a Catalunya del cicle mitjà – tercer curs- obté millors resultats que els seus companys amb menys anys d'estada.

### GRÀFIC LXX

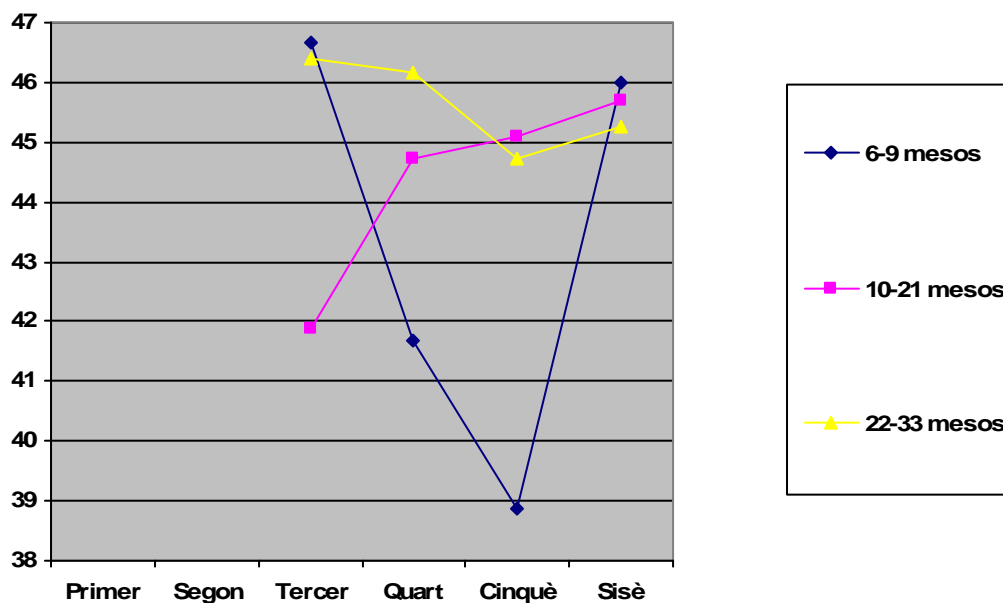
Alumnat de sis a deu hores setmanals a l'aula d'acollida, temps d'estada a Catalunya, curs escolar i comprensió oral. Educació primària. Curs 2006-2007



En aquest cas, la dissonància més important es relaciona amb l'alumnat que porta entre quaranta-sis i cinquanta-set mesos a Catalunya, el qual obté els millors resultats en comprensió oral quan passa de sis a deu hores setmanals a l'aula d'acollida. També podem afegir que, en aquest cas, l'alumnat de segon que porta entre deu i vint-i-un mesos a Catalunya obté millors resultats que l'alumnat del mateix curs que porta entre vint-i-dos i trenta-tres mesos.

### GRÀFIC LXXI

Alumnat que passa entre onze i quinze hores setmanals a l'aula d'acollida, temps d'estada a Catalunya, curs escolar i comprensió oral. Educació primària. Curs 2006-2007

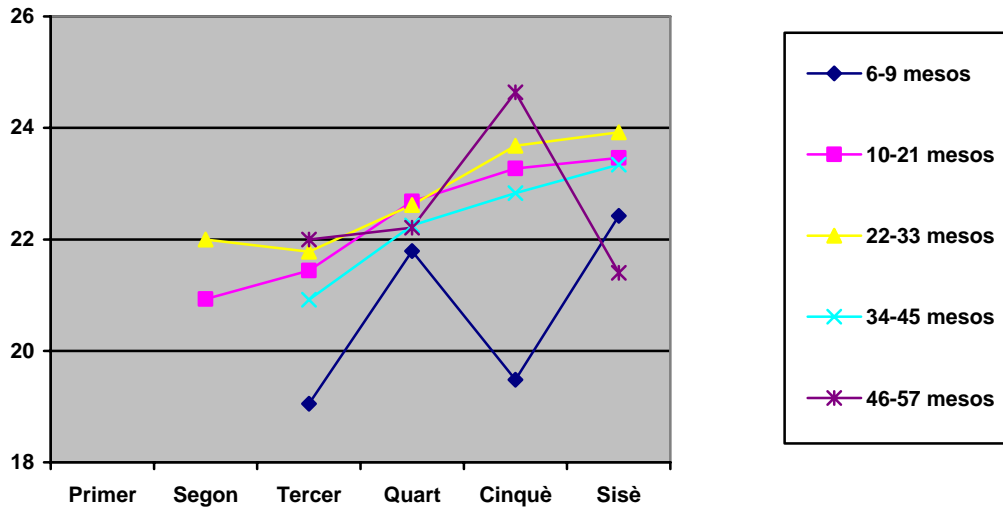


Quan l'alumnat està entre onze i quinze hores setmanals a l'aula d'acollida, la distorsió es produeix en un doble sentit. Primer, l'alumnat que obté millors resultats no és el del cicle superior sinó el del cicle mitjà i, segon, l'alumnat de sisè quasi iguala els seus resultats independentment del temps d'estada a Catalunya.

Els gràfics LXXII, LXXIII i LXXIV mostren els resultats en comprensió lectora de la interacció de les variables TE i CURS segons els diferents temps d'estada de l'alumnat a l'aula d'acollida.

GRÀFIC LXII

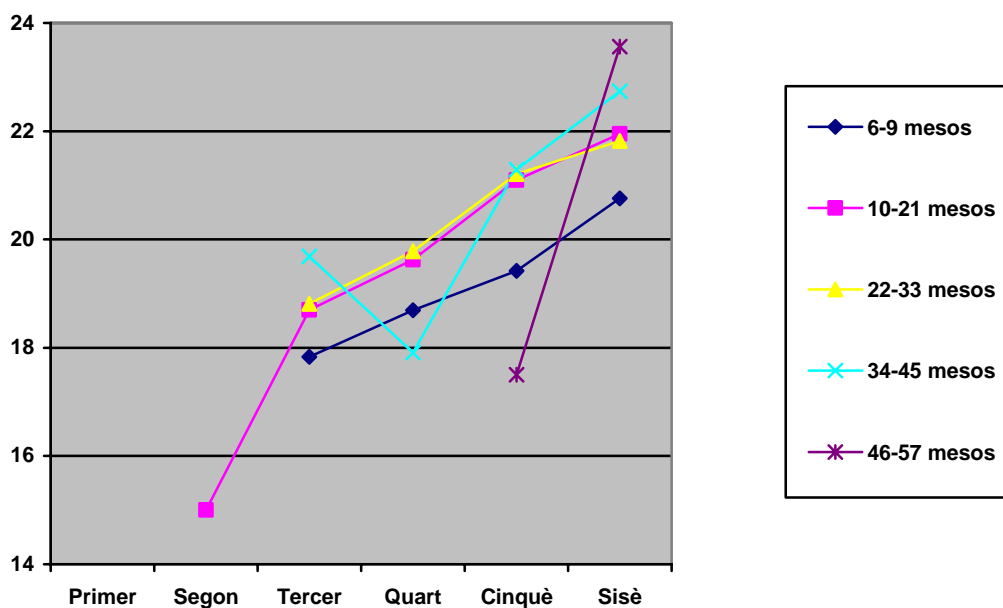
Alumnat que passa menys de cinc hores setmanals a l'aula d'acollida, temps d'estada a Catalunya, curs escolar i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007



L'únic aspecte que no respecta la tendència general és el resultat de l'alumnat de cinquè que porta entre quaranta-sis i cinquanta-set mesos a Catalunya.

GRÀFIC LXXIII

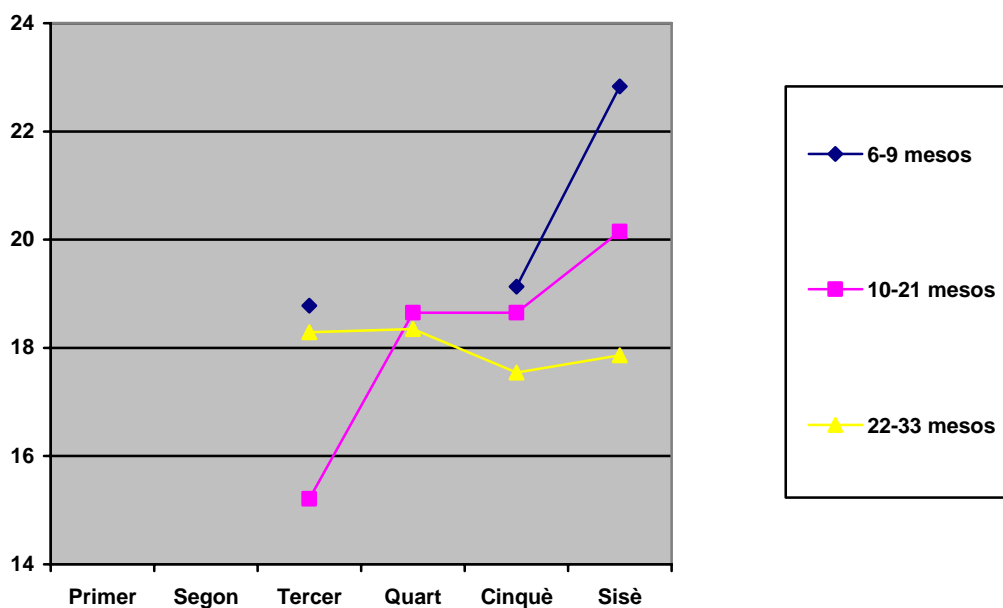
Alumnat que passa entre sis i deu hores setmanals a l'aula d'acollida, temps d'estada a Catalunya, curs escolar i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007



En aquest cas es suma al comentari anterior l'alumnat de cinquè i sisè que porta més de trenta-quatre mesos a Catalunya.

#### GRÀFIC LXXIV

Alumnat que passa entre onze i quinze hores setmanals a l'aula d'acollida, temps d'estada a Catalunya, curs escolar i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007



Quan l'alumnat està més d'onze hores setmanals a l'aula d'acollida, els seus resultats són globalment pitjors, però, a més a més, no es respecta la tendència general sinó que, a menys temps a Catalunya, millors resultats.

Podem concloure que la tendència es manté de manera general i que les distorsions apareixen amb l'alumnat que porta més temps a Catalunya el qual, en algunes categories, obté millors resultats dels esperats.

#### 8.7.4. Hores setmanals a l'aula d'acollida, temps d'estada a Catalunya, llengua inicial i coneixement de català

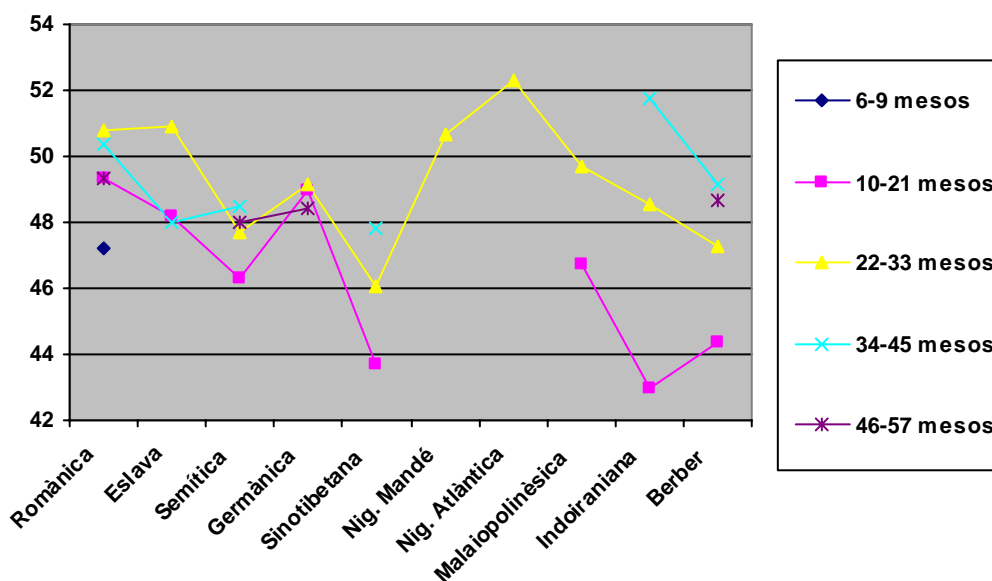
##### 8.7.4.1. Hores setmanals a l'aula d'acollida, temps d'estada a Catalunya, família lingüística i coneixement de català

L'anàlisi de la variància es mostra significativa per a les quatre habilitats {CO (F=2'046; p=0'000), EO (F=1'602; p=0'011), CL (F=2'348; p=0'000) i EE (F=1'687; p=0'006). En aquest sentit es modifica la tendència general segons la qual l'alumnat amb menys hores setmanals a l'aula d'acollida i amb una llengua romànica i eslava que porta entre dos i tres anys a Catalunya és el que obté millors resultats en front de l'alumnat asiàtic amb moltes hores a l'aula d'acollida que acaba d'arribar o porta més de tres anys a Catalunya.

Els gràfics LXXV , LXXVI i LXXVII presenten les dades per a la família lingüística i temps d'estada a Catalunya segons el nombre d'hores setmanals que l'alumnat passa a les aules d'acollida.

#### GRÀFIC LXXV

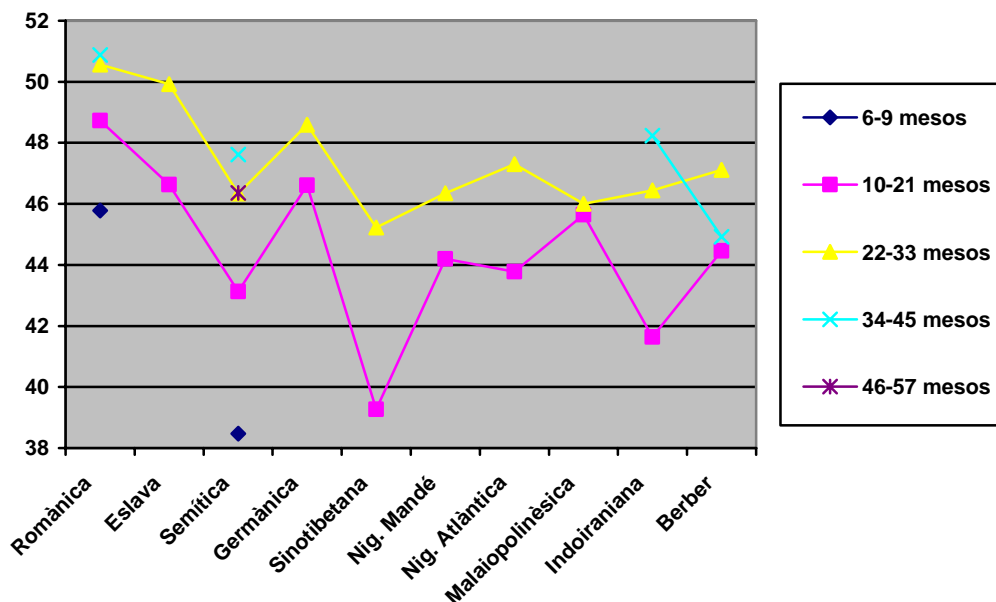
Alumnat que passa menys de cinc hores setmanals a l'aula d'acollida, família lingüística, temps d'estada a Catalunya i comprensió oral. Educació primària. Curs 2006-2007



Globalment, les tendències es compleixen excepte en dos aspectes. Primer, l'alumnat amb una llengua indoiraniana o berber obté millors resultats quan porta a Catalunya entre trenta-quatre i quaranta-cinc mesos comparat amb el mateix alumnat que ha arribat abans i, segon, l'alumnat amb una llengua romànica o eslava que porta a Catalunya entre deu i vint-i-un mesos obté millors resultats que l'alumnat amb una llengua sinotibetana que porta a Catalunya més de vint-i-dos mesos.

### GRÀFIC LXXVI

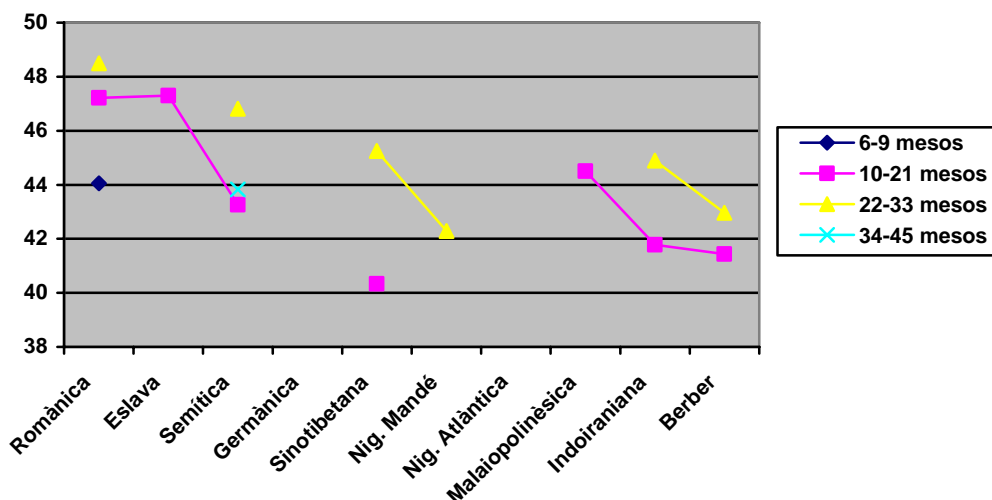
Alumnat que passa entre sis i deu hores setmanals a l'aula d'acollida, família lingüística, temps d'estada a Catalunya i comprensió oral. Educació primària. Curs 2006-2007



Pel que fa a l'alumnat que està entre sis i deu hores setmanals a l'aula d'acollida, s'observa el mateix que al gràfic anterior. L'alumnat de llengua semítica i indoiraniana obté millors resultats a més temps de residència, la qual cosa no passa amb l'alumnat berber. L'alumnat amb una llengua romànica amb un temps d'estada d'entre deu i vint-i-un mesos obté millors resultats que l'alumnat amb una llengua semítica, sinotibetana, nigerocongolesa, malaiopolinèsica, indoiraniana i berber que porta a Catalunya entre vint-i-dos i trenta-tres mesos.

### GRÀFIC LXXVII

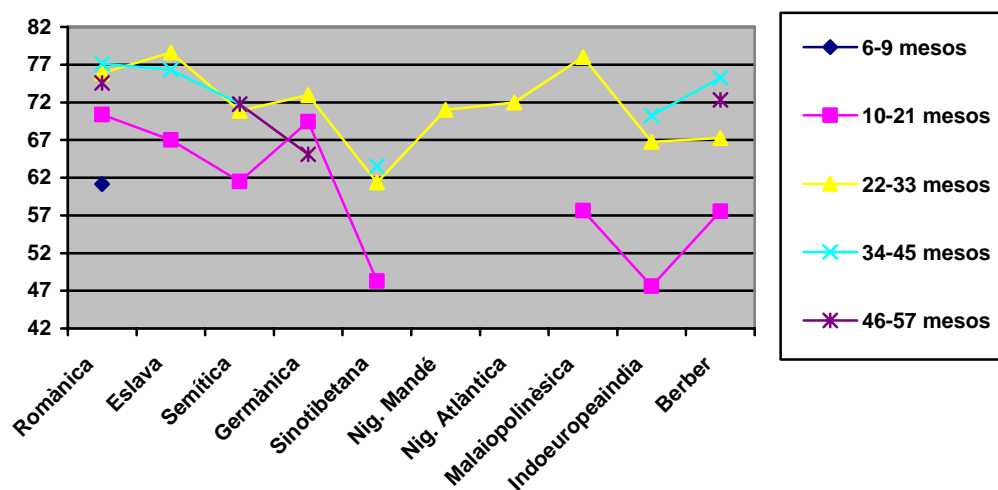
Alumnat que passa entre onze i quinze hores setmanals a l'aula d'acollida, família lingüística, temps d'estada a Catalunya i comprensió oral. Educació primària. Curs 2006-2007



Pel que fa a l'alumnat que passa entre onze i quinze hores setmanals a l'aula d'acollida, l'alumnat de llengua romànica i eslava amb un temps d'estada d'entre deu i vint-i-un mesos obté millors resultats que l'alumnat de llengua sinotibetana, nigerocongolesa, indoiraniana i berber que porta a Catalunya entre vint-i-dos i trenta-tres i mesos.

### GRÀFIC LXXVIII

Alumnat que passa menys de cinc hores setmanals a l'aula d'acollida, família lingüística, temps d'estada a Catalunya i expressió oral. Educació primària. Curs 2006-2007

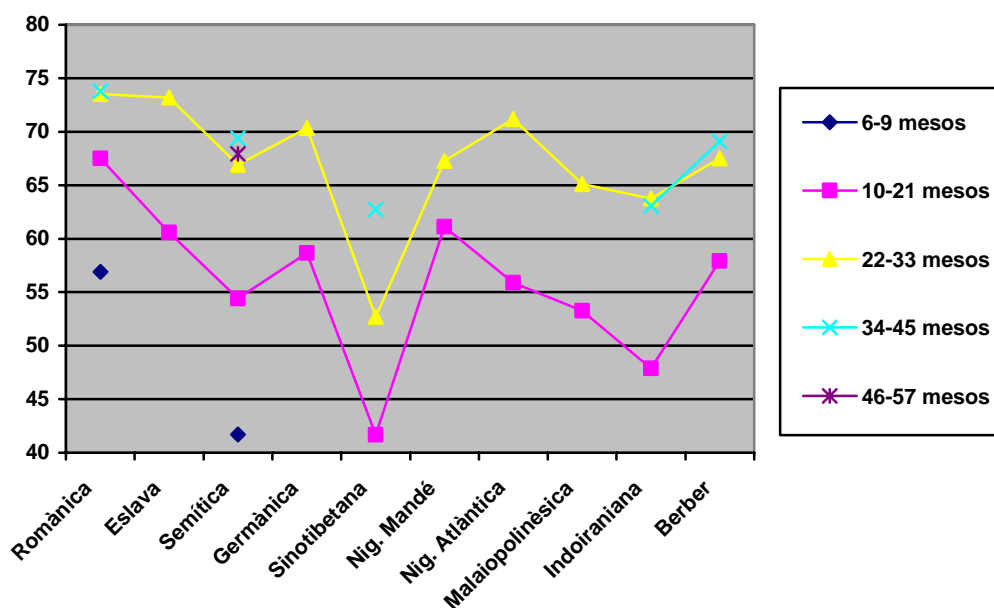




En expressió oral es manté també la tendència general però s'observa algun trencament. Primer, l'alumnat de llengua romànica amb més temps d'estada a Catalunya iguala els seus resultats amb l'alumnat d'aquesta llengua que té un temps de residència d'entre vint-i-dos i trenta-tres mesos. Segon, tal i com passa en comprensió oral, l'alumnat berber i amb una llengua indoiraniana obté millors resultats a més temps de residència. Tercer, l'alumnat amb una llengua romànica amb un temps d'estada d'entre deu i vint-i-un mesos obté millors resultats que l'alumnat amb una llengua sinotibetana, indoiraniana i berber amb un temps d'estada d'entre vint-i-dos i trenta-tres mesos. Fins i tot, l'alumnat amb una llengua romànica que porta a Catalunya entre sis i nou mesos iguala els resultats de l'alumnat sinotibetà amb un temps de residència d'entre vint-i-dos i trenta-tres mesos i supera l'alumnat que hi porta entre deu i vint-i-un mesos.

### GRÀFIC LXXIX

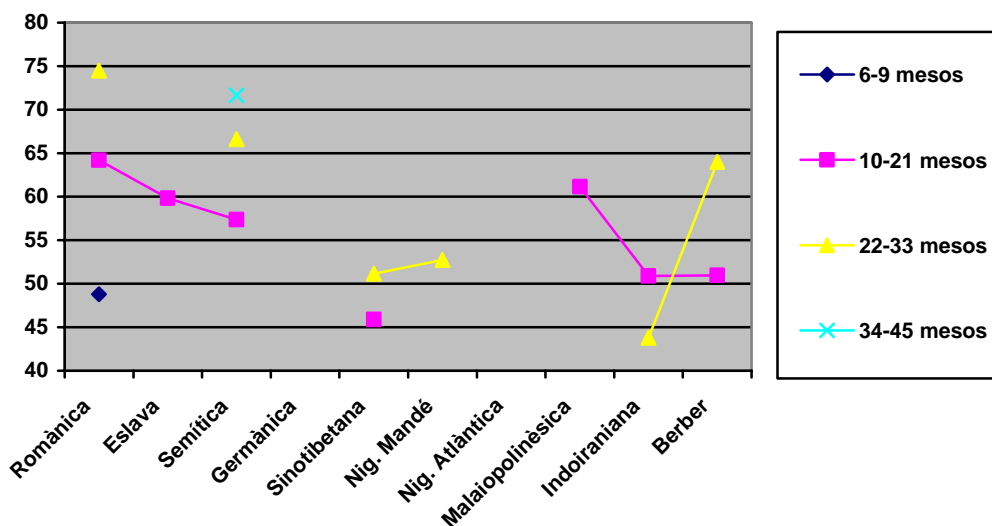
Alumnat que passa entre sis i deu hores setmanals a l'aula d'acollida, família lingüística, temps d'estada a Catalunya i expressió oral. Educació primària. Curs 2006-2007



Amb petits matisos, pel que fa a l'alumnat que està a les aules d'acollida entre sis i deu hores setmanals, es poden fer els mateixos comentaris que els que ja hem fet respecte al gràfic anterior.

GRÀFIC LXXX

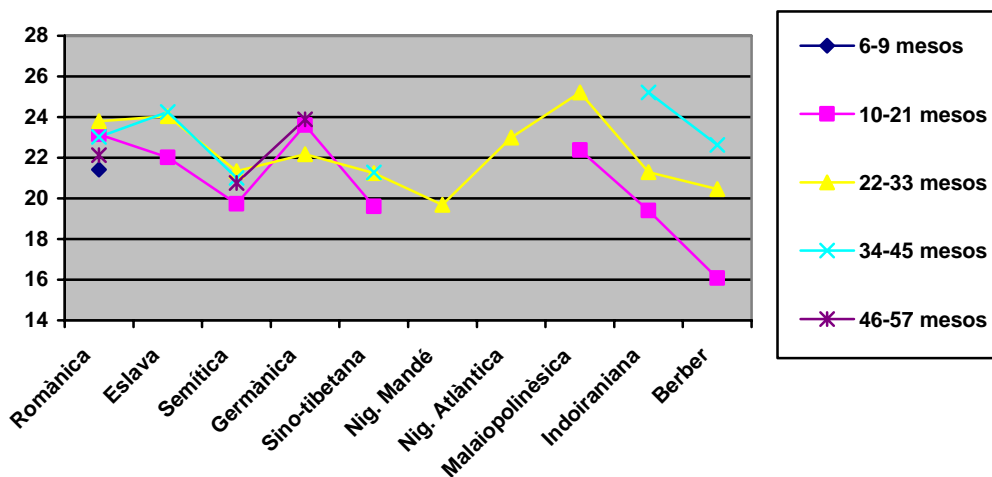
Alumnat que passa entre onze i quinze hores setmanals a l'aula d'acollida, família lingüística, temps d'estada a Catalunya i expressió oral. Educació primària. Curs 2006-2007



I en relació a l'alumnat que passa més hores a l'aula d'acollida podem afegir als comentaris anteriors que l'alumnat amb una llengua semítica que porta a Catalunya entre deu i vint-i-un mesos obté millors resultats que l'alumnat amb una llengua sino-tibetana, nigerocongolesa i indoiraniana que porta un any més a Catalunya.

GRÀFIC LXXXI

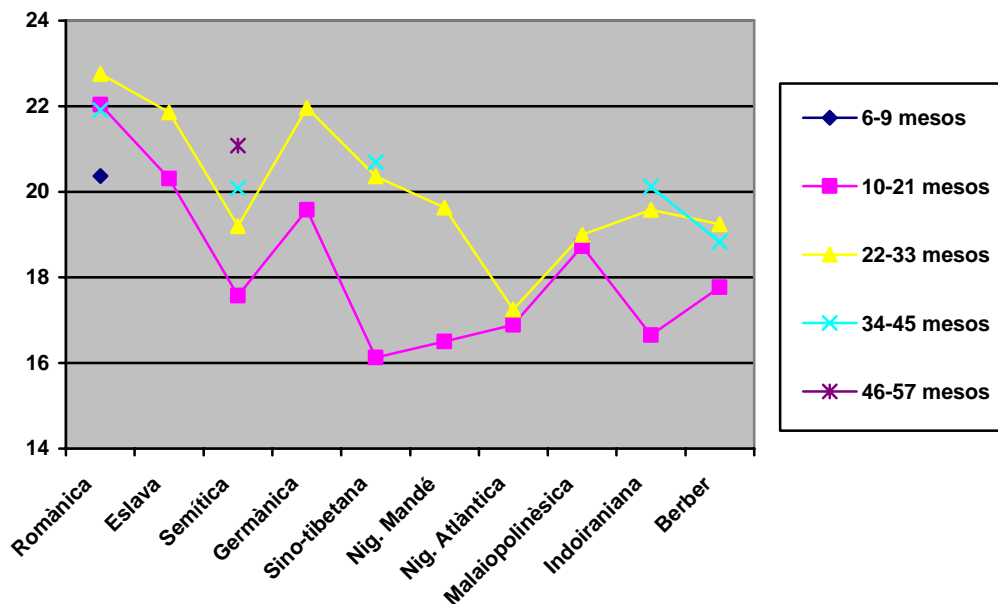
Alumnat que passa menys de cinc hores setmanals a l'aula d'acollida, família lingüística, temps d'estada a Catalunya i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007



En comprensió lectora hem d'afegir als comentaris anteriors que, pel que fa a l'alumnat amb una llengua germànica, el que obté pitjors resultats és el que porta a Catalunya entre vint-i-dos i trenta-tres mesos. Les altres tendències són molt semblants a les ja comentades respecte a la comprensió i l'expressió oral.

### GRÀFIC LXXXII

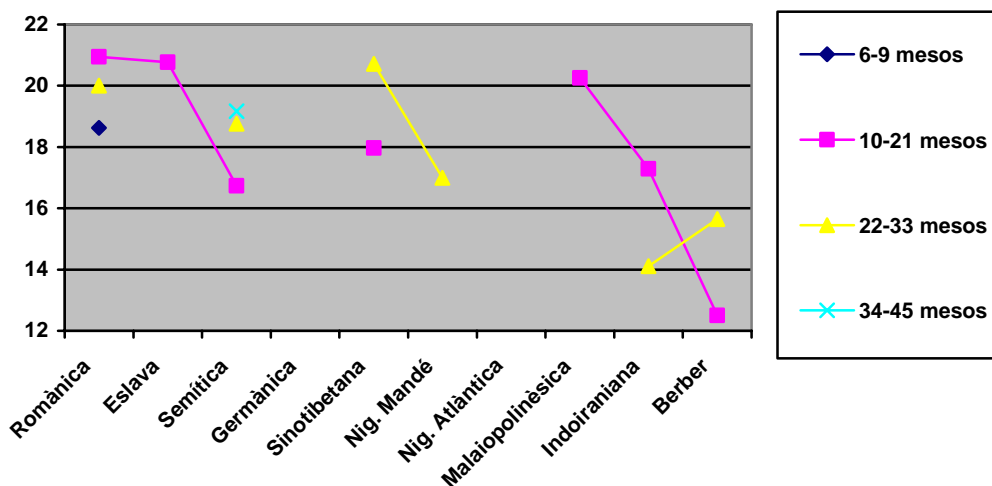
Alumnat que passa entre sis i deu hores setmanals a l'aula d'acollida, família lingüística, temps d'estada a Catalunya i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007



Pel que fa a l'alumnat que està a l'aula d'acollida entre sis i deu hores setmanals i en relació a la comprensió lectora observem les mateixes tendències, si bé hem d'afegir dos comentaris nous. Primer, l'alumnat amb una llengua nigerocongolesa mandé i malaiopolinèsica obté els mateixos resultats independentment del temps de residència i, segon, l'alumnat amb una llengua romànica amb un temps d'estada d'entre sis i nou mesos obté, fins i tot, millors resultats que l'alumnat berber i semític que porta a Catalunya entre trenta-quatre i quaranta-cinc mesos.

### GRÀFIC LXXXIII

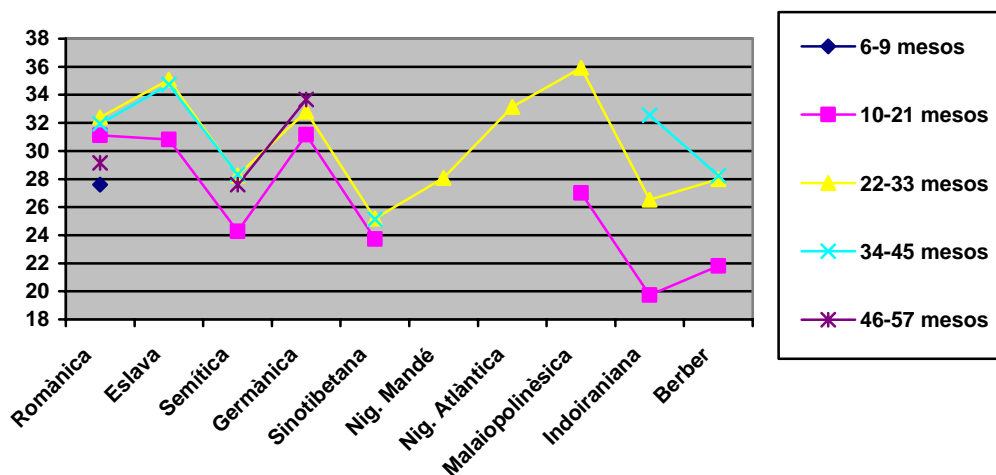
Alumnat que passa entre onze i quinze hores setmanals a l'aula d'acollida, família lingüística, temps d'estada a Catalunya i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007



Finalment, en relació a la comprensió lectora, pel que fa a l'alumnat que passa més hores setmanals a l'aula d'acollida, les principals tendències assenyalades es mantenen igual.

### GRÀFIC LXXXIV

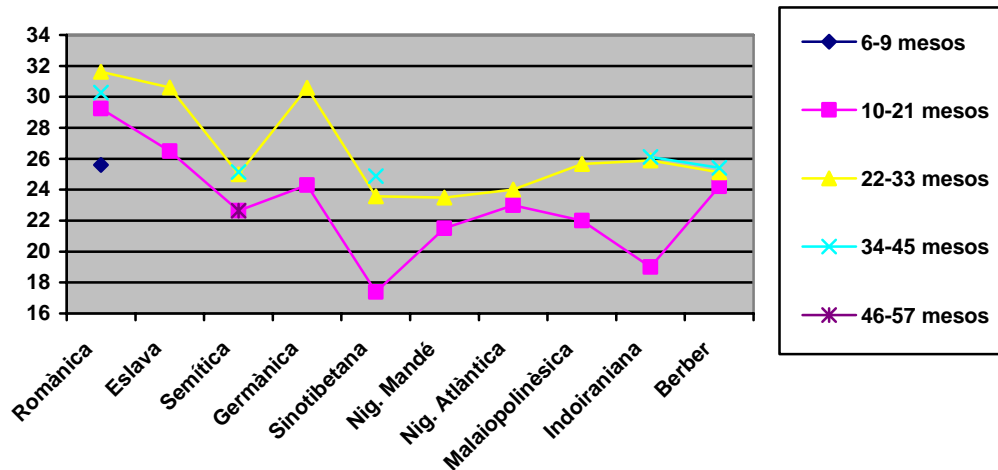
Alumnat que passa menys de cinc hores setmanals a l'aula d'acollida, família lingüística, temps d'estada a Catalunya i expressió escrita. Educació primària. Curs 2006-2007



Pel que fa a la llengua escrita no hi ha nous comentaris a afegir als realitzats respecte a les altres habilitats lingüístiques.

### GRÀFIC LXXXV

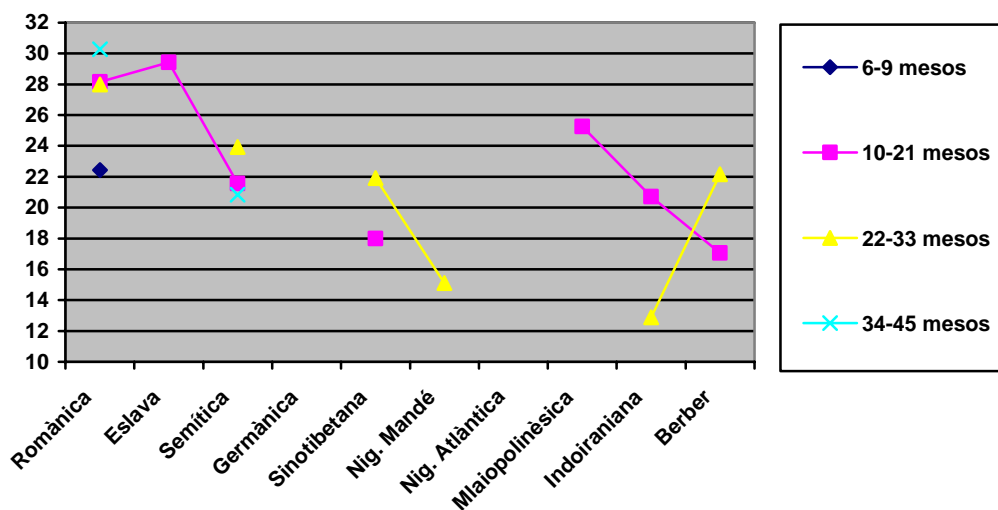
Alumnat que passa entre sis i deu hores setmanals a l'aula d'acollida, família lingüística, temps d'estada a Catalunya i expressió escrita. Educació primària. Curs 2006-2007



També, en aquest cas, es poden reproduir els mateixos comentaris realitzats anteriorment.

### GRÀFIC LXXXVI

Alumnat que passa entre onze i quinze hores setmanals a l'aula d'acollida, família lingüística, temps d'estada a Catalunya i expressió escrita. Educació primària. Curs 2006-2007



Finalment, pel que fa a l'alumnat que passa entre onze i quinze hores setmanals a l'aula d'acollida, i en relació a l'expressió escrita, encara és més patent la superioritat dels resultats de l'alumnat amb una llengua romànica que porta a Catalunya entre sis i nou mesos respecte a l'alumnat amb una llengua indoiraniana i nigerocongolesa amb un temps d'estada d'entre vint-i-dos i trenta-tres mesos.

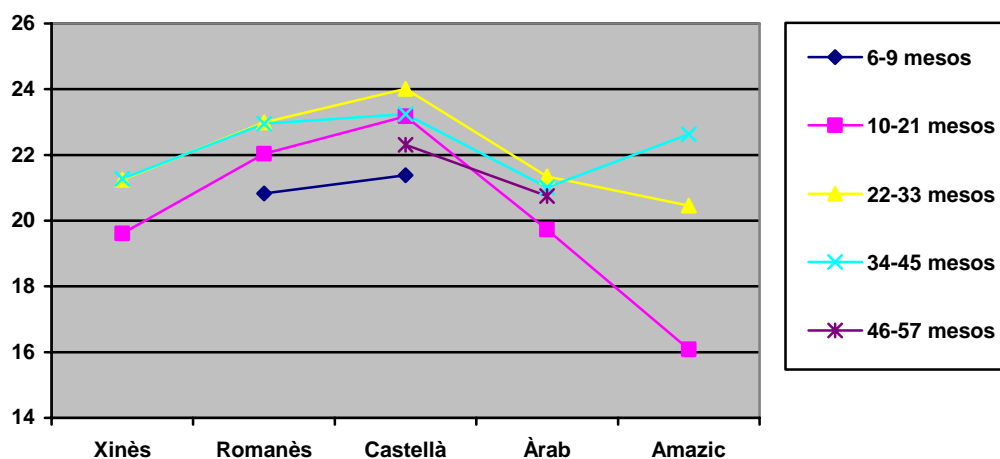
En resum, podem dir que aquesta anàlisi revela que l'alumnat amb una llengua romànica obté resultats millors dels previstos per les anàlisis de la variància de dos variables que l'alumnat amb una llengua sinotibetana, indoiraniana i berber i, en segon lloc, que l'alumnat amb una llengua berber o indoiraniana obté millors resultats a més temps de residència.

#### 8.7.4.2. Hores setmanals a l'aula d'acollida, temps d'estada a Catalunya, llengua inicial i coneixement de català

En aquesta apartat mostrem les diferències en relació a les cinc llengües més parlades per l'alumnat: xinès, castellà, romanès, àrab i amazic. L'anàlisi de la variància mostra únicament diferències significatives en comprensió lectora i expressió escrita {CO (F=1'204; p=0'228); EO (F=1'347; p=0'124), CL (F=2'619; p=0'000) i EE (F=1'966; p=0'004).

#### GRÀFIC LXXXVII

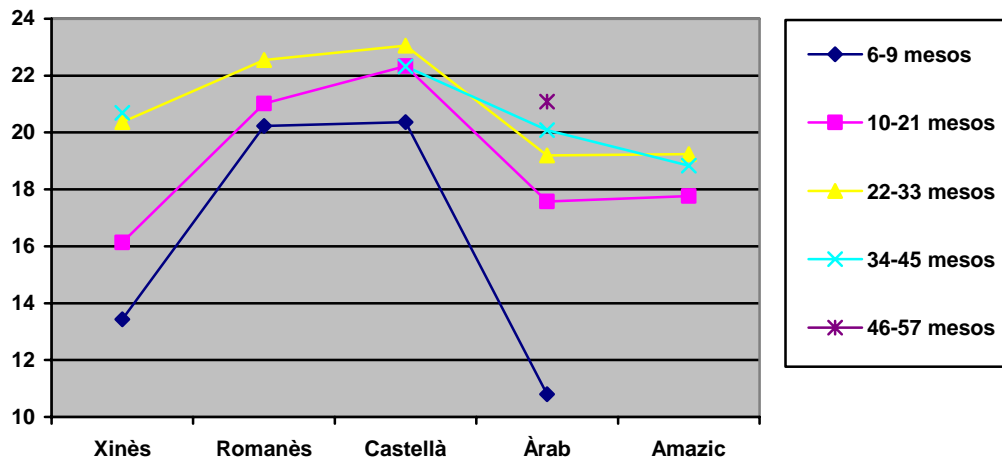
Alumnat que passa menys de cinc hores setmanals a l'aula d'acollida, llengua inicial, temps d'estada a Catalunya i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007



Per a la comprensió lectora, l'anàlisi de la variància es mostra significativa en el sentit que l'alumnat castellà i romanès que porta a Catalunya entre deu i vint-i-un mesos obté millors resultats que l'alumnat xinès i àrab que porta a Catalunya entre vint-i-dos i quaranta-cinc mesos i que l'alumnat amazic que porta a Catalunya entre vint-i-dos i trenta-tres mesos. I, de la mateixa manera, l'alumnat castellà i romanès que porta a Catalunya entre sis i nou mesos obté millors resultats que l'alumnat xinès, àrab i amazic amb un temps d'estada d'entre deu i vint-i-un mesos.

### GRÀFIC LXXXVIII

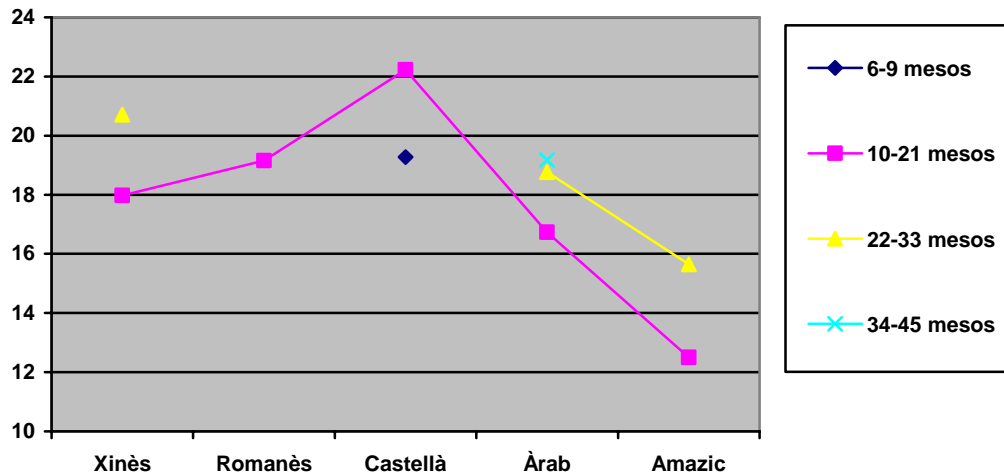
Alumnat que passa entre sis i deu hores setmanals a l'aula d'acollida, llengua inicial, temps d'estada a Catalunya i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007



Pel que fa a l'alumnat que està a les aules d'acollida entre sis i deu hores s'observen les mateixes tendències ja esmentades i també s'hi afegixen les diferències entre l'alumnat castellà i romanès respecte a l'alumnat amazic que porta a Catalunya entre trenta-quatre i quaranta-cinc mesos.

### GRÀFIC LXXXIX

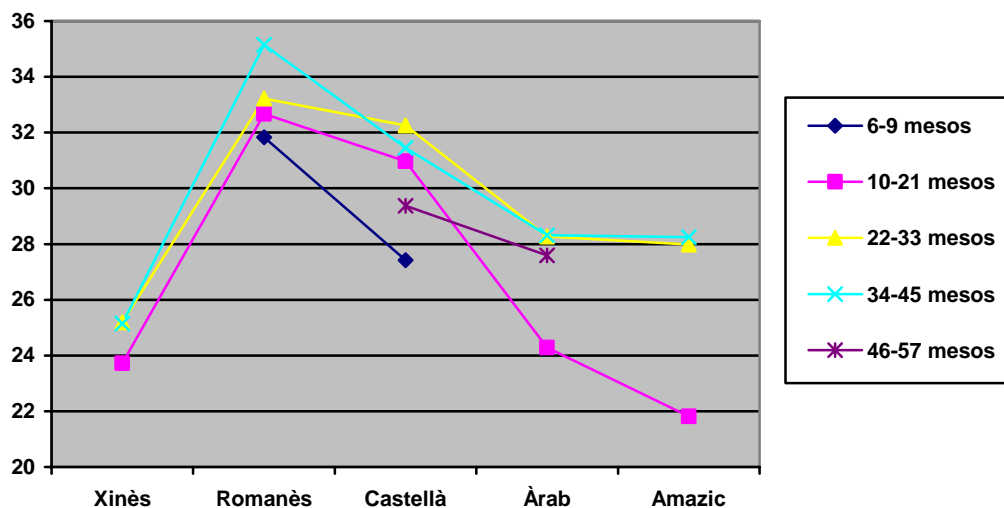
Alumnat que passa entre onze i quinze hores setmanals a l'aula d'acollida, llengua inicial, temps d'estada a Catalunya i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007



Pel que fa a l'alumnat que passa entre onze i quinze hores a l'aula d'acollida s'atenuen les diferències entre l'alumnat xinès i l'alumnat castellà i romanès i es mantenen les altres diferències a les quals s'han d'afegir millors resultats de l'alumnat àrab que porta a Catalunya entre deu i vint-i-un mesos respecte a l'alumnat amazic amb un temps d'estada d'entre vint-i-dos i trenta-tres mesos.

### GRÀFIC XC

Alumnat que passa menys de cinc hores setmanals a l'aula d'acollida, llengua inicial, temps d'estada a Catalunya i expressió escrita. Educació primària. Curs 2006-2007

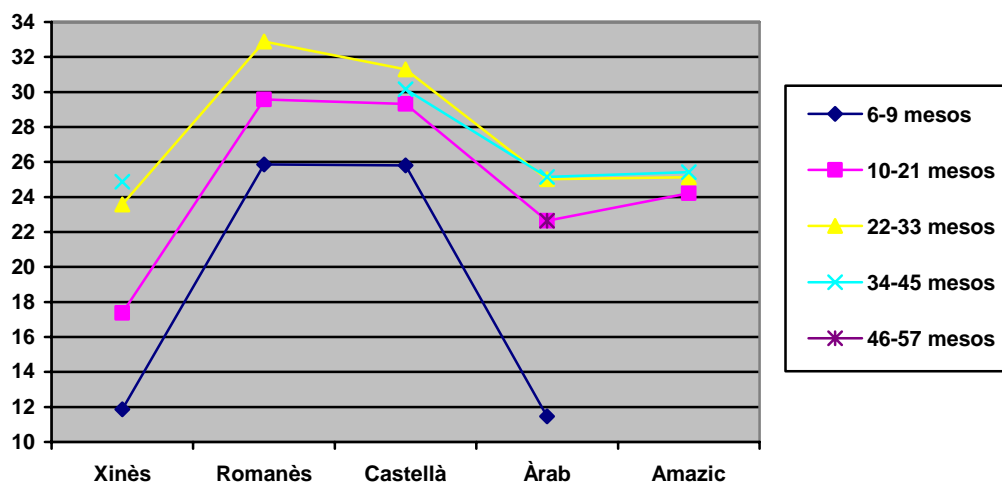




A l'expressió escrita, l'alumnat romanès que porta a Catalunya entre trenta-quatre i quaranta-cinc mesos és el que obté millors resultats i, pel que fa a l'alumnat xinès, àrab i amazic, els millors resultats són compartits quan el temps d'estada és d'entre vint-i-dos i quaranta-cinc mesos. D'altra banda, igual que amb la comprensió lectora, el gràfic mostra la supremacia dels resultats de l'alumnat romanès i castellà respecte a l'alumnat xinès, àrab i amazic.

### GRÀFIC XCI

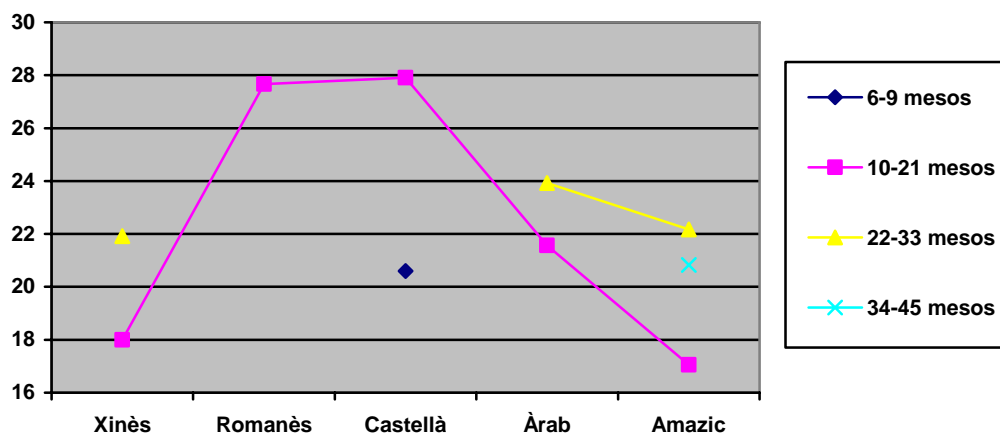
Alumnat que passa entre sis i deu hores setmanals a l'aula d'acollida, llengua inicial, temps d'estada a Catalunya i expressió escrita. Educació primària. Curs 2006-2007



El gràfic és pràcticament idèntic al precedent. La diferència més important és entre l'alumnat amazic i l'alumnat àrab amb un temps d'estada d'entre deu i vint-i-un mesos a favor dels primers.

### GRÀFIC XCII

Alumnat que passa entre onze i quinze hores setmanals a l'aula d'acollida, llengua inicial, temps d'estada a Catalunya i expressió escrita. Educació primària. Curs 2006-2007



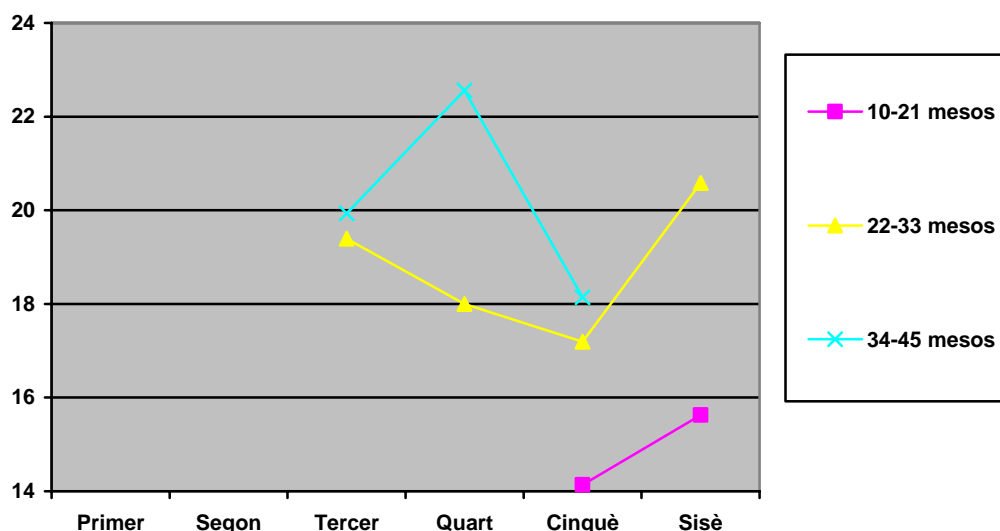
Es mantenen les mateixes tendències amb una reducció dels efectes dels temps d'estada a Catalunya d'entre sis i nou mesos entre l'alumnat castellà respecte als altres grups lingüístics.

#### 8.7.5. Temps d'estada a Catalunya, escolarització prèvia, curs escolar i coneixement de català.

En aquest apartat mostrem els resultats de la interacció entre el temps d'estada a Catalunya, la escolarització prèvia de l'alumnat i el curs al qual l'alumnat està assignat. Les prediccions són que l'alumnat amb una escolarització prèvia regular amb un temps d'estada d'entre vint-i-dos i trenta-tres mesos i que està al cicle superior és el que obté els millors resultats. L'anàlisi de la variància reafirma aquesta predicció, excepte en comprensió lectora. {CO (F=1'412; p=0'076), EO (F=0'832; p=0'713), CL (F=2'076; p=0'001) i EE (F=1'045; p=0'400). A continuació mostrem els resultats sobre comprensió lectora.

### GRÀFIC XCIII

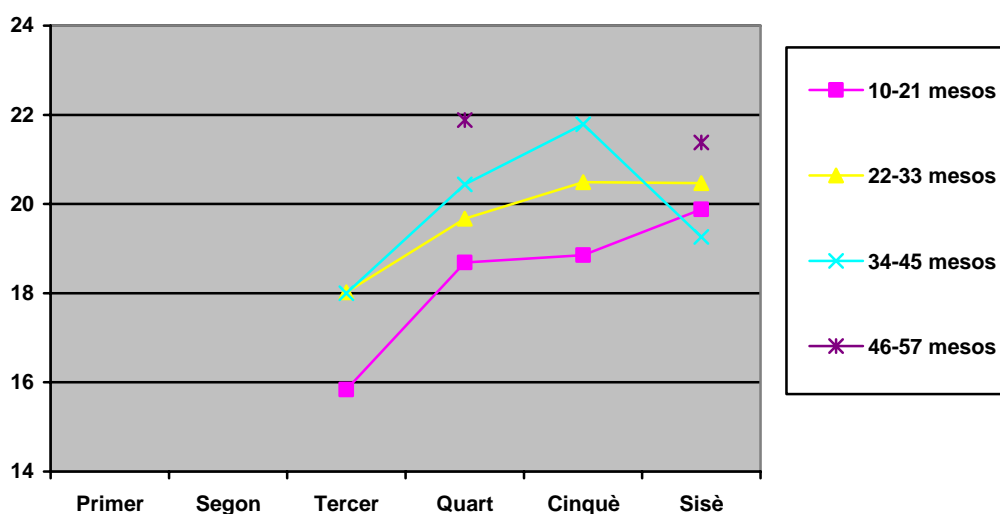
Alumnat sense escolarització, temps d'estada a Catalunya, curs escolar i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007



Pel que fa a l'alumnat sense escolarització prèvia hi ha dos aspectes a comentar. Primer, els resultats de l'alumnat que porta a Catalunya entre trenta-quatre i quaranta-cinc mesos són millors quan es compara, en el mateix curs, amb l'alumnat amb un temps de residència d'entre vint-i-dos i trenta-tres mesos. Segon, de tercer a cinquè curs hi ha una disminució en els resultats en comprensió lectora que es tornen a recuperar a sisè curs.

### GRÀFIC XCIV

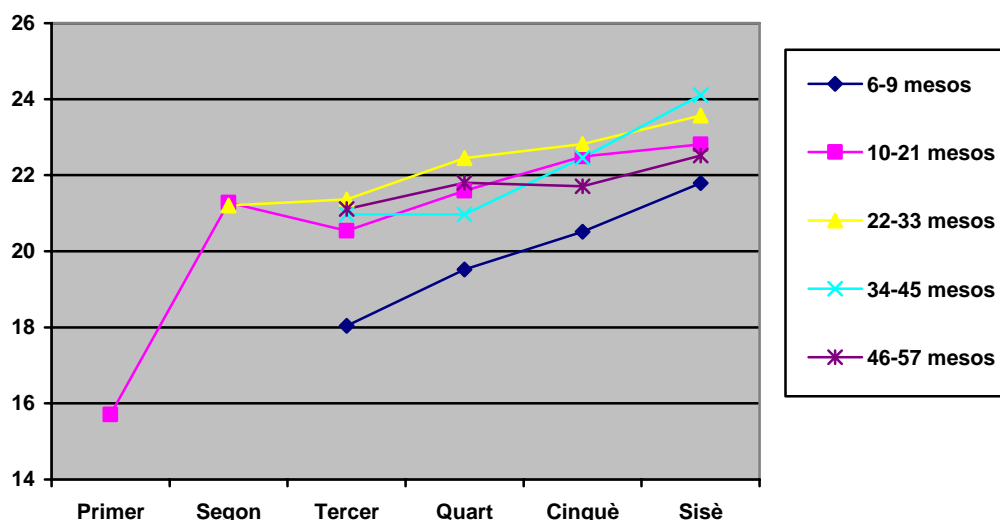
Alumnat amb una escolarització prèvia irregular, temps d'estada a Catalunya, curs escolar i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007



Pel que fa a l'alumnat amb una escolarització prèvia irregular es manté la predicció pel que fa al curs que segueix l'alumnat, però, en canvi, a més temps de residència, amb petites variacions, millors resultats.

### GRÀFIC XCV

Alumnat amb una escolarització prèvia regular, temps d'estada a Catalunya, curs escolar i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007



Per últim, pel que fa a l'alumnat amb una escolarització regular es mantenen les prediccions, excepte uns millors resultats a sisè curs de l'alumnat amb un temps d'estada d'entre trenta-quatre i quaranta-cinc mesos.

Allò que és significatiu d'aquesta anàlisi fa referència a l'alumnat amb dèficits en la seva escolarització prèvia. Els resultats diuen que, en aquest cas, a més temps de residència millors resultats.

#### 8.7.6. Temps d'estada a Catalunya, escolarització prèvia, llengua inicial i coneixement de català

Les prediccions d'aquesta triple interacció diuen que l'alumnat amb una escolarització prèvia regular que porta a Catalunya entre vint-i-dos i trenta-tres mesos i que té una llengua inicial lingüísticament propera a la llengua catalana és el que obté millors

resultats. Mostrem les anàlisis mitjançant dos procediments. Primer, amb la variable "família lingüística" i, segon, amb les cinc llengües més parlades de l'alumnat.

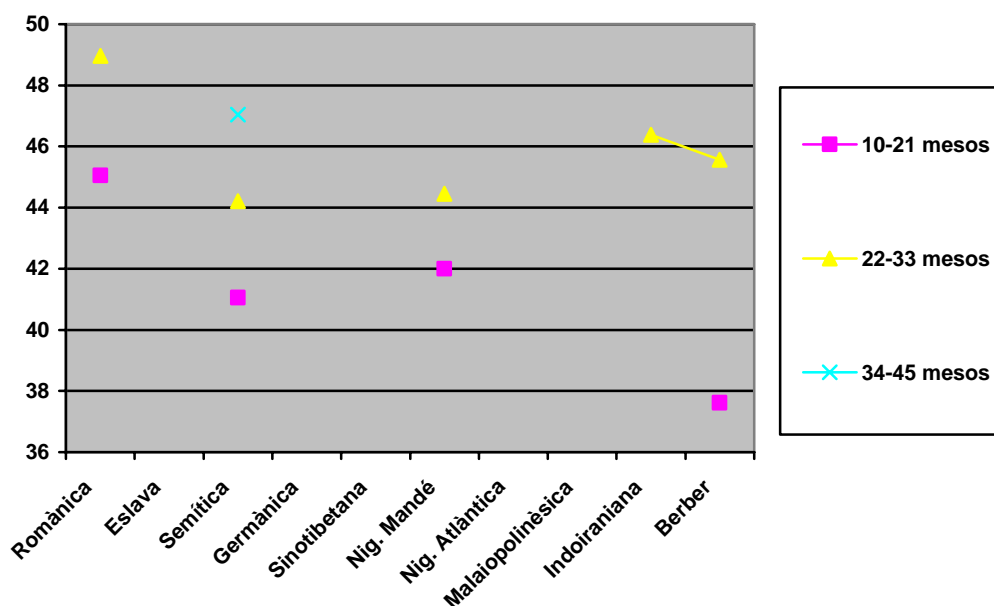
### 8.7.6.1. Temps d'estada a Catalunya, escolarització prèvia, família lingüística i coneixement de català.

Les prediccions no es compleixen per a tres de les quatre habilitats lingüístiques ja que totes les diferències, excepte en expressió oral, són significatives quan es contempla l'anàlisi amb la variable "família lingüística" {CO (F=1'963; p=0'000), EO (F=1'389; p=0'056), CL (F=3'194; p=0'000) i EE (F=1'597; p=0'013)}.

A continuació mostrem els gràfics per a les tres habilitats lingüístiques amb diferències significatives segons l'escolarització prèvia de l'alumnat.

#### GRÀFIC XCVI

Alumnat sense escolarització, temps d'estada a Catalunya, família lingüística i comprensió oral. Educació primària. Curs 2006-2007

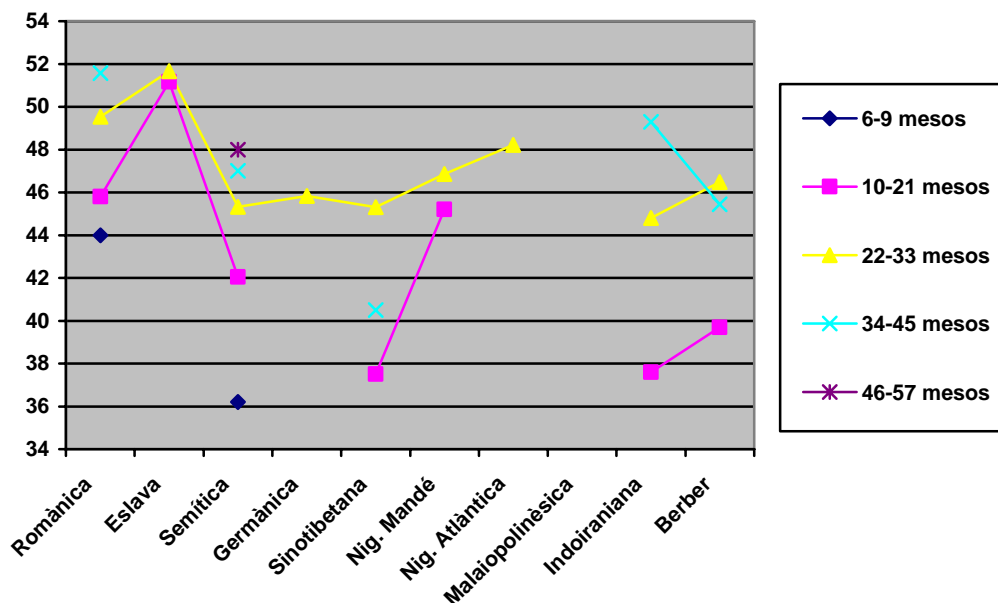


Pel que fa a la comprensió oral i l'alumnat sense escolarització prèvia hi ha dues dades que trenquen la tendència formulada. Primer, l'alumnat amb una llengua romànica que porta a Catalunya entre deu i vint-i-un mesos no obté millors resultats que l'alumnat

berber i amb una llengua indoiraniana amb un temps de residència d'entre vint-i-dos i trenta-tres i, segon, l'alumnat amb una llengua semítica obté millors resultats quan el seu temps d'estada a Catalunya és entre trenta-quatre i quaranta-cinc mesos.

### GRÀFIC XCVII

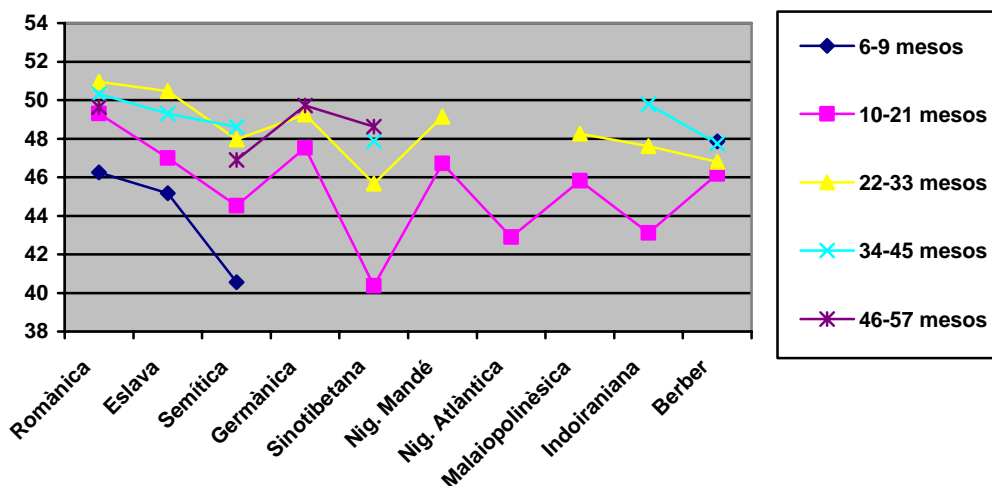
Alumnat amb escolarització irregular, temps d'estada a Catalunya, família lingüística i comprensió oral. Educació primària. Curs 2006-2007



Pel que fa a l'alumnat amb una escolarització prèvia irregular, els resultats de l'alumnat amb una llengua semítica, romànica i indoiraniana són millors a més anys a Catalunya i, a més a més, l'alumnat amb una llengua eslava obté millors resultats respecte als altres grups lingüístics que l'alumnat amb una llengua romànica. Aquest fenomen és molt clar en relació amb l'alumnat de llengua eslava que porta a Catalunya entre deu i vint-i-un mesos, el qual supera a tots els altres grups lingüístics (excepte a l'alumnat amb una llengua romànica que porta a Catalunya entre trenta-quatre i quaranta-cinc mesos).

### GRÀFIC XCVIII

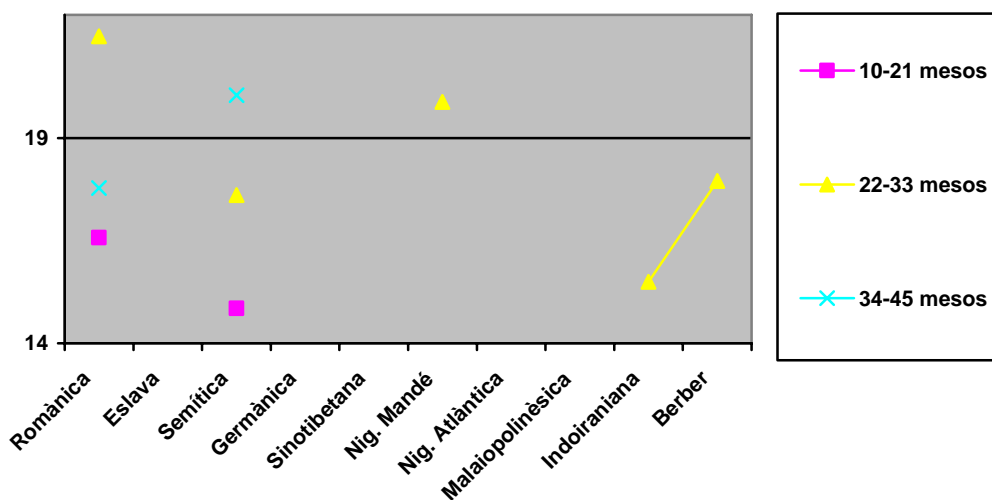
Alumnat amb escolarització regular, temps d'estada a Catalunya, família lingüística i comprensió oral. Educació primària. Curs 2006-2007



Pel que fa a l'alumnat amb una escolarització prèvia regular es mantenen les prediccions, excepte amb l'alumnat que té una llengua lingüísticament molt distant del català (alumnat sinotibetà i amb una llengua indoiraniana) el qual obté millors resultats a més anys de residència Catalunya. També l'alumnat berber obté millors resultats, si bé amb matisos, a més anys de residència.

### GRÀFIC XCIX

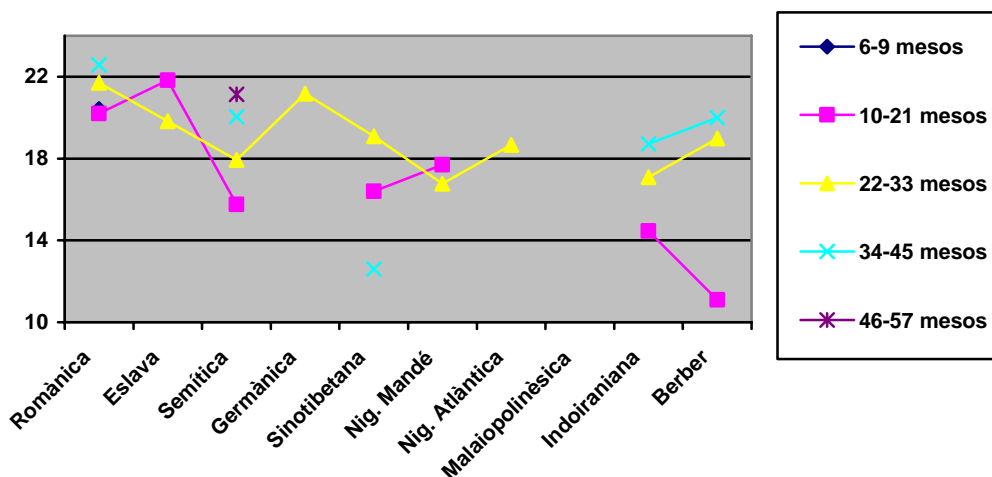
Alumnat sense escolarització, temps d'estada a Catalunya, família lingüística i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007



Pel que fa a l'alumnat sense escolarització prèvia i en referència a la comprensió lectora, els resultats són molt semblants als comentats anteriorment.

### GRÀFIC C

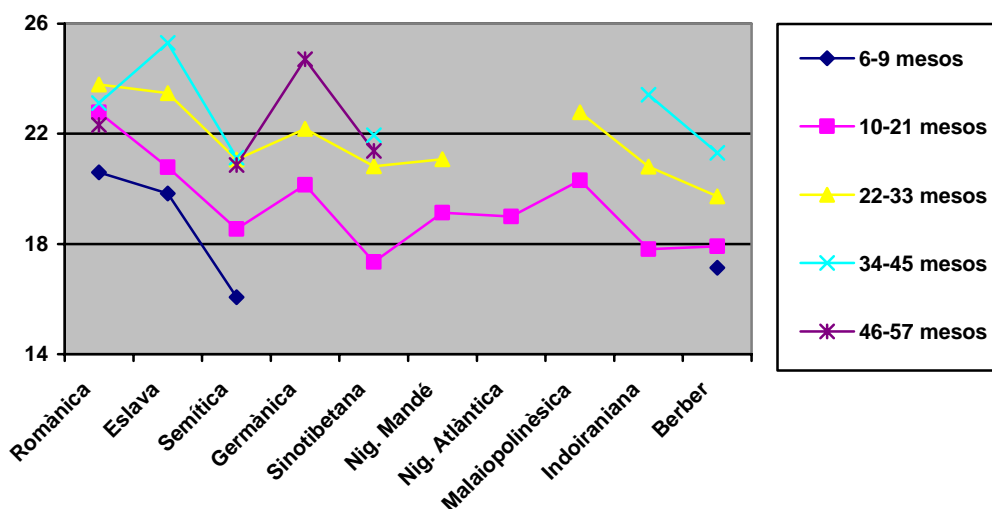
Alumnat amb escolarització irregular, temps d'estada a Catalunya, família lingüística i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007



També, en aquest cas, els resultats s'assemblen als ja comentats anteriorment per a la mateixa situació i altres habilitats lingüístiques.

### GRÀFIC CI

Alumnat amb escolarització regular, temps d'estada a Catalunya, família lingüística i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007

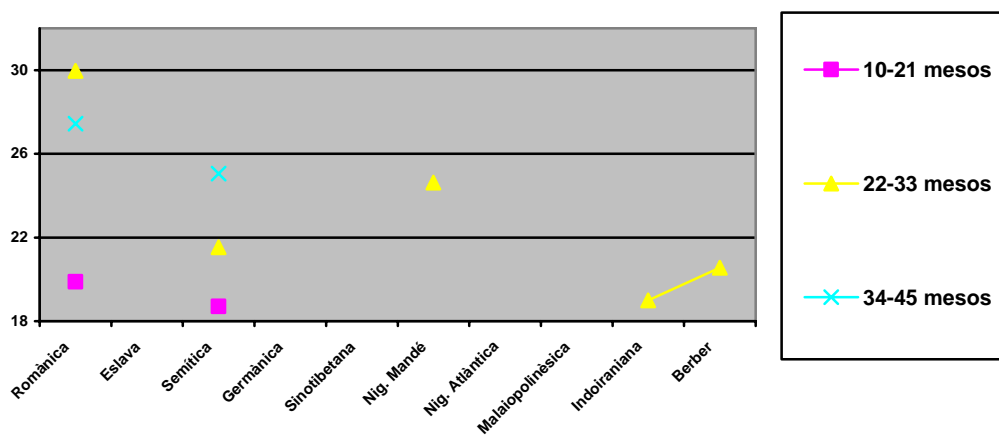




Pel que fa a l'alumnat amb una escolarització prèvia regular i en referència a la comprensió lectora, s'atenuen els efectes del temps de residència entre l'alumnat sinotibetà, però es marca més la diferència en el sentit de millors resultats a més anys de residència entre l'alumnat de llengua germànica, indoiraniana i berber.

### GRÀFIC CII

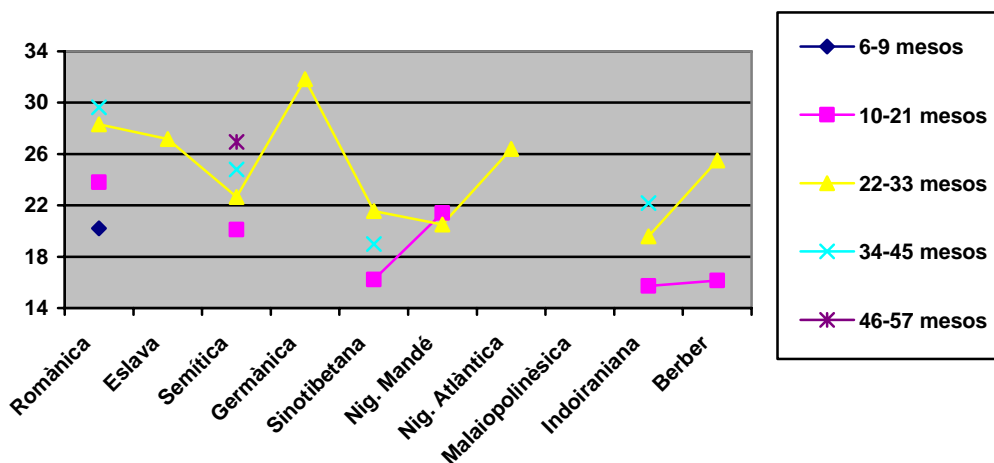
Alumnat sense escolarització prèvia, temps d'estada a Catalunya, família lingüística i expressió escrita. Educació primària. Curs 2006-2007



Pel que fa a l'expressió escrita i l'alumnat sense escolarització prèvia es mitiguen els efectes del temps d'estada a Catalunya entre l'alumnat amb una llengua romànica.

### GRÀFIC CIII

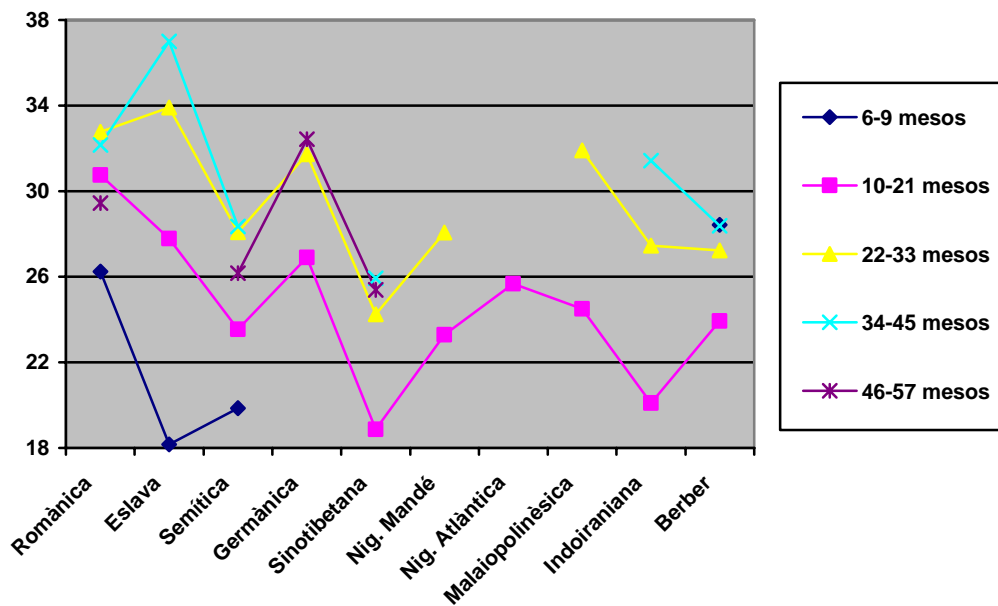
Alumnat amb escolarització irregular, temps d'estada a Catalunya, família lingüística i expressió escrita. Educació primària. Curs 2006-2007



En el cas de l'alumnat amb una escolarització prèvia irregular, els efectes del temps d'estada entre l'alumnat de llengua romànica, semítica i indoiraniana tornen a fer palès que, a més anys a Catalunya, millors resultats.

### GRÀFIC CIV

Alumnat amb escolarització regular, temps d'estada a Catalunya, família lingüística i expressió escrita. Educació primària. Curs 2006-2007



Per últim, pel que fa a l'alumnat amb una escolarització prèvia regular, es mantenen les prediccions de manera general excepte entre l'alumnat amb una llengua eslava i indoiraniana els quals obtenen millors resultats a més anys d'estada a Catalunya. Entre l'alumnat sinotibetà i berber hi ha un efecte similar que queda mitigat a partir dels quaranta-cinc mesos d'estada a Catalunya.

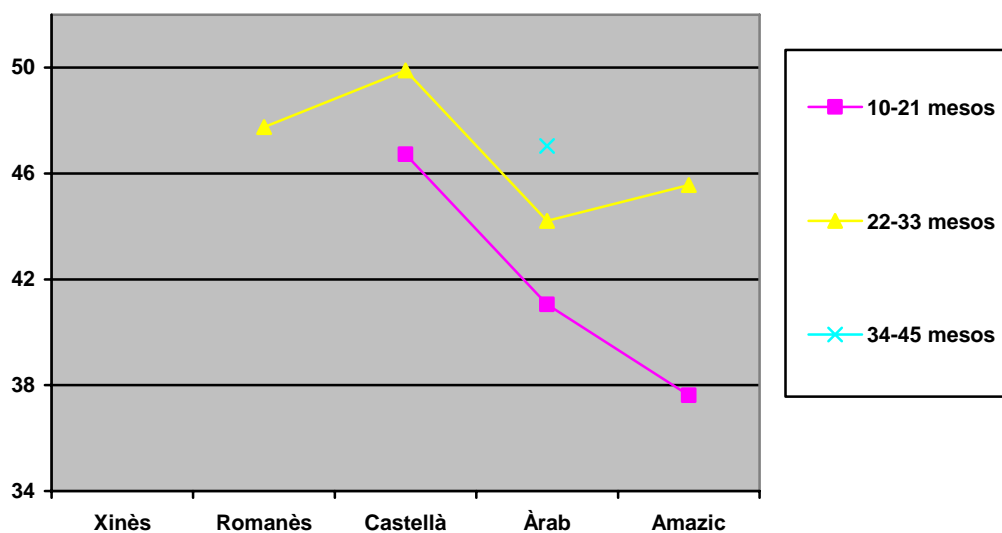
Aquesta anàlisi posa una vegada més de manifest que l'alumnat amb una escolarització prèvia irregular o sense escolarització prèvia presenta diferències respecte a l'alumnat amb una escolarització prèvia regular. Aquestes són en un doble sentit. D'una banda, l'alumnat amb una llengua lingüísticament allunyada del català obté millors resultats a més temps de residència i, de l'altra, l'alumnat amb una llengua romànica obté pitjors resultats dels esperats.

### 8.7.6.2. Temps d'estada a Catalunya, escolarització prèvia, llengua inicial i coneixement de català

L'anàlisi per a les cinc llengües més parlades de l'alumnat mostra que hi ha diferències significatives a les quatre habilitats {CO (F=2'226; p=0'000), EO (F=1'974; p=0'002), CL (F=3'635; p=0'000) i EE (F=1'771; p=0'009)}. A continuació mostrem els resultats per a cadascuna.

#### GRÀFIC CV

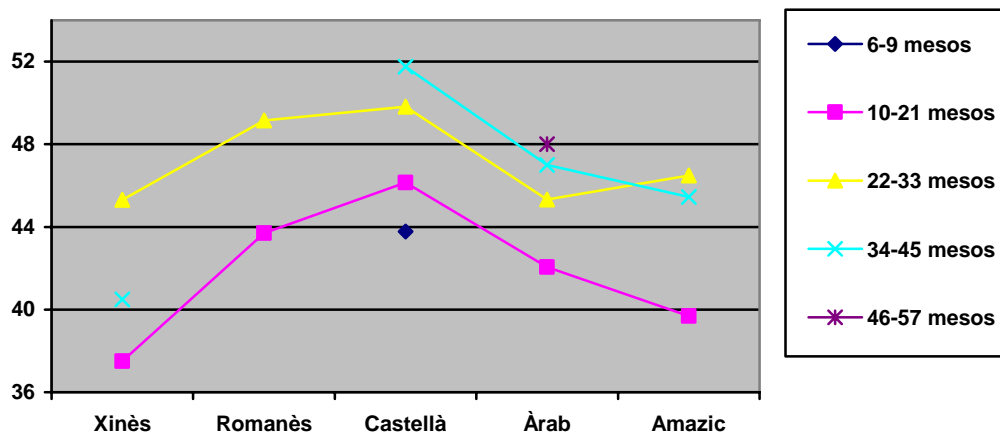
Alumnat sense escolarització prèvia, temps d'estada a Catalunya, llengua familiar i comprensió oral. Educació primària. Curs 2006-2007



Pel que fa a l'alumnat sense escolarització prèvia i en referència als resultats en comprensió lectora es mantenen les prediccions.

### GRÀFIC CVI

Alumnat amb escolarització irregular, temps d'estada a Catalunya, llengua familiar i comprensió oral. Educació primària. Curs 2006-2007

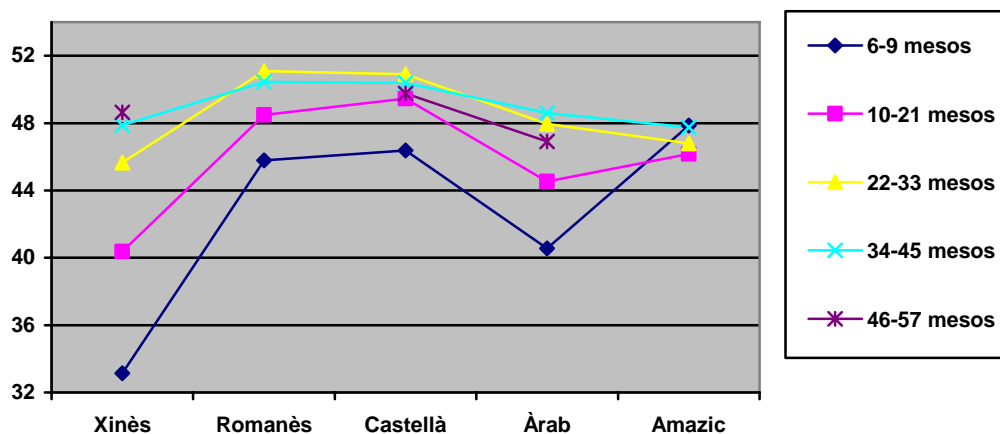


Tant l'alumnat castellà com l'alumnat àrab amb una escolarització prèvia irregular augmenten els seus resultats en comprensió lectora en funció dels anys d'estada a Catalunya: a més anys, millors resultats.

L'alumnat castellà que porta entre deu i vint-i-un mesos a Catalunya supera per poc els resultats de l'alumnat àrab que fa entre vint-i-dos i trenta-tres mesos que és a Catalunya i l'alumnat romanès, comparat amb l'alumnat àrab en els mateixos trams d'estada, obté pitjors resultats.

### GRÀFIC CVII

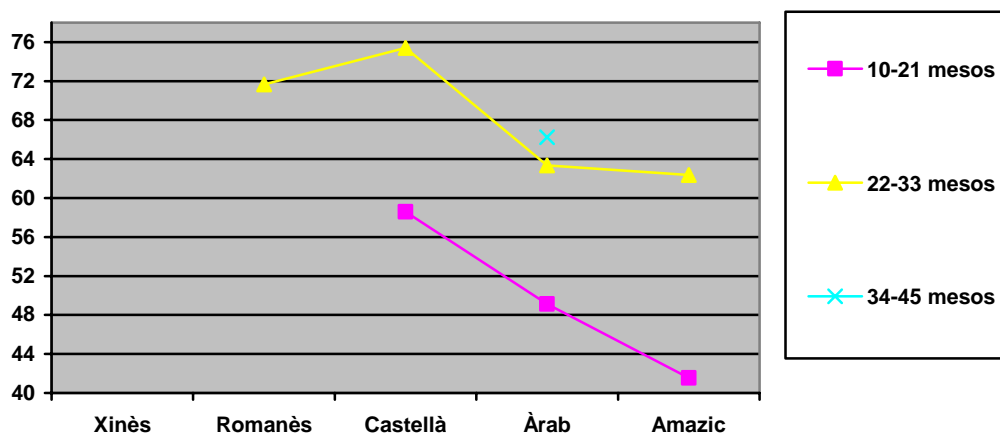
Alumnat amb escolarització regular, temps d'estada a Catalunya, llengua familiar i comprensió oral. Educació primària. Curs 2006-2007



L'alumnat xinès i l'alumnat amazic amb una escolarització prèvia regular augmenten els resultats en comprensió lectora a mesura que augmenten els seus anys d'estada a Catalunya. I, pel que fa a la llengua inicial, l'alumnat castellà i l'alumnat romanès responen a les prediccions en el sentit de millors resultats que la resta de grups lingüístics fins i tot a menys anys de residència.

### GRÀFIC CVIII

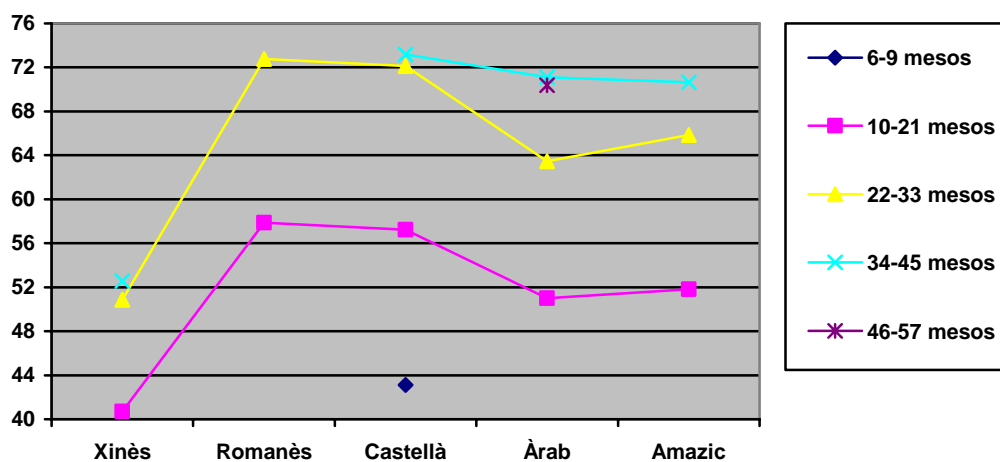
Alumnat sense escolarització prèvia, temps d'estada a Catalunya, llengua familiar i expressió oral. Educació primària. Curs 2006-2007



Hi ha dues dades pel que fa a l'alumnat sense escolarització prèvia que no compleixen les prediccions. Primer, l'alumnat àrab obté millors resultats a més temps de residència i, segon, l'alumnat castellà amb un temps d'estada d'entre deu i vint-i-un mesos no obté millors resultats que l'alumnat àrab i amazic que porta a Catalunya entre vint-i-dos i trenta-tres mesos.

### GRÀFIC CIX

Alumnat amb escolarització irregular, temps d'estada a Catalunya, llengua familiar i expressió oral. Educació primària. Curs 2006-2007

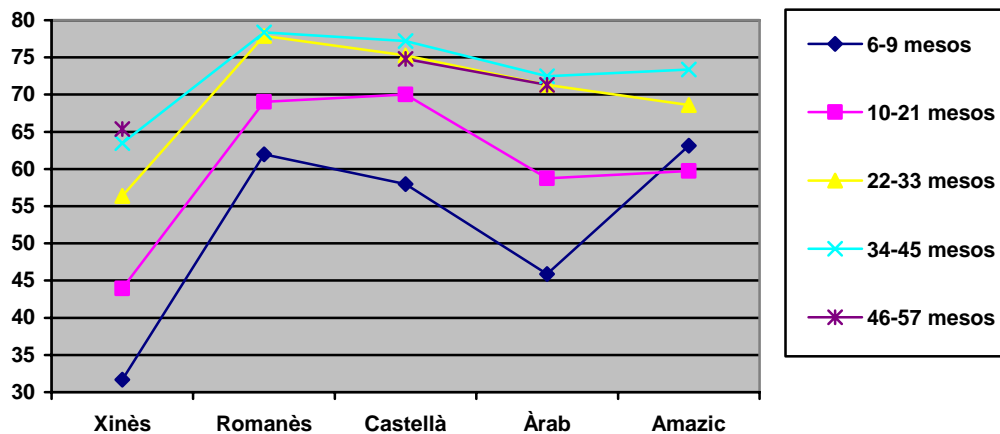


Les dues línies que representen els temps d'estada de deu a vint-i-un mesos i de vint-i-dos a trenta-tres mesos són molt semblants i mostren que l'alumnat romanès i castellà que porta a Catalunya entre deu i vint-i-un mesos únicament supera en resultats a l'alumnat xinès que hi porta entre vint-i-dos i trenta-tres mesos.

Pel que fa a l'alumnat àrab i amazic amb una escolarització prèvia irregular, els seus resultats en expressió escrita augmenten a més anys d'estada a Catalunya.

### GRÀFIC CX

Alumnat amb escolarització regular, temps d'estada a Catalunya, llengua familiar i expressió oral. Educació primària. Curs 2006-2007

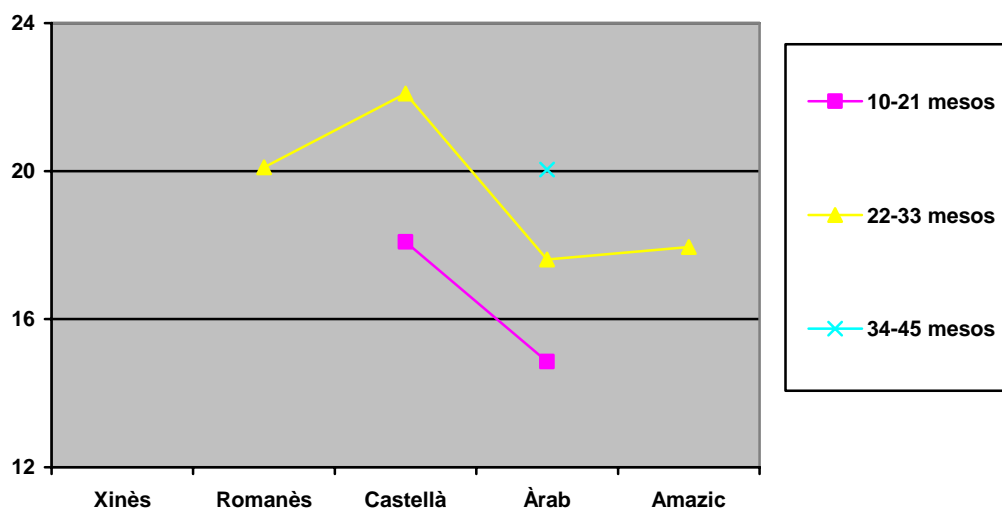


Pel que fa a l'alumnat amb una escolarització prèvia regular, la línia blava que marca el temps d'estada d'entre trenta-quatre i quaranta-cinc mesos mostra resultats lleugerament superiors en els cinc grups lingüístics. A més a més, en el cas de l'alumnat xinès, els millors resultats els obté l'alumnat que porta a Catalunya entre quaranta-sis i cinquanta-set mesos.

D'altra banda, també pel que respecta a l'alumnat amb una escolarització regular, els resultats de l'alumnat romanès i castellà superen, a menys temps de residència, als de l'alumnat xinès amb més anys d'estada a Catalunya.

### GRÀFIC CXI

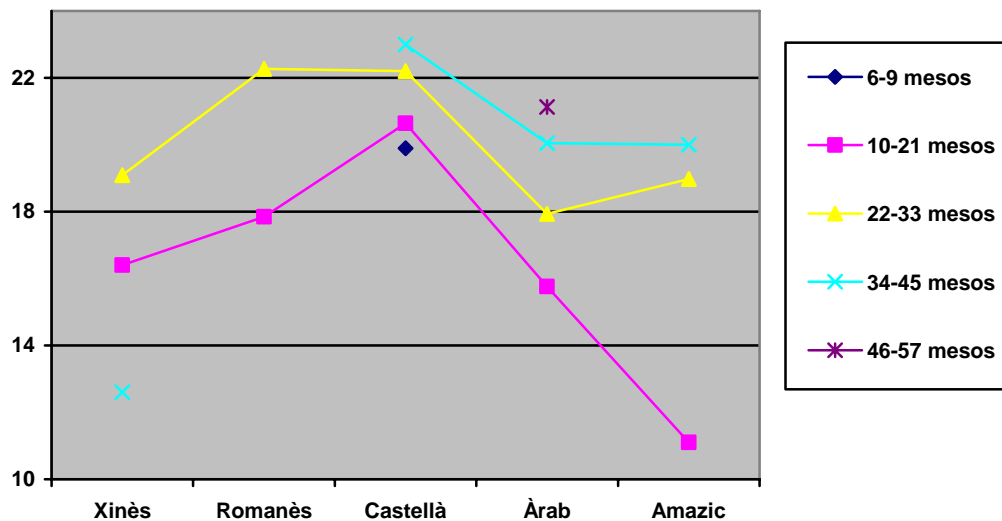
Alumnat sense escolarització prèvia, temps d'estada a Catalunya, llengua familiar i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007



En aquest cas es poden fer els mateixos comentaris que els que ja hem fet respecte a la comprensió i l'expressió oral.

### GRÀFIC CXII

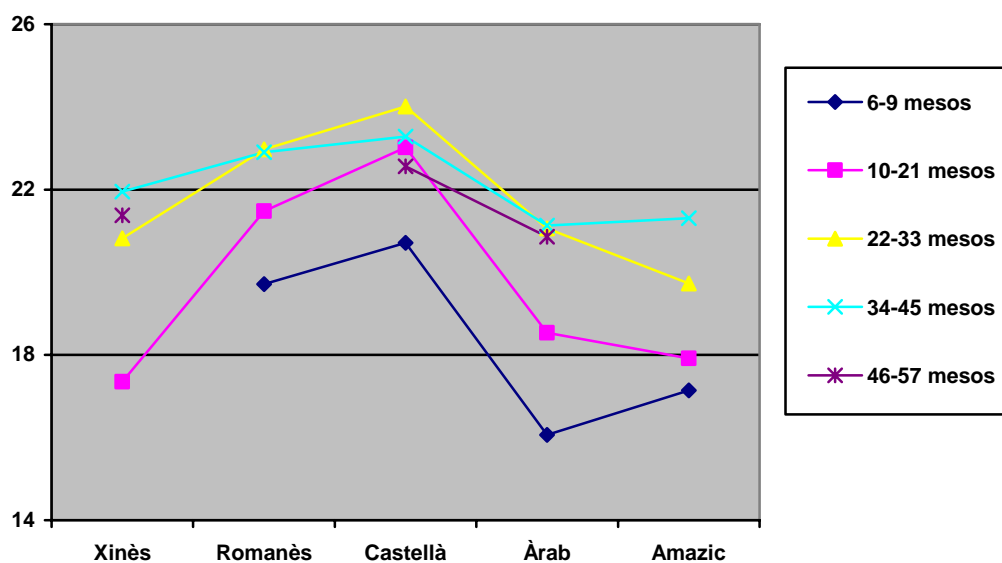
Alumnat amb escolarització irregular, temps d'estada a Catalunya, llengua familiar i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007



En comprensió lectora i amb l'alumnat amb una escolarització prèvia irregular s'accentuen les tendències comentades en expressió oral.

### GRÀFIC CXIII

Alumnat amb escolarització regular, temps d'estada a Catalunya, llengua familiar i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007



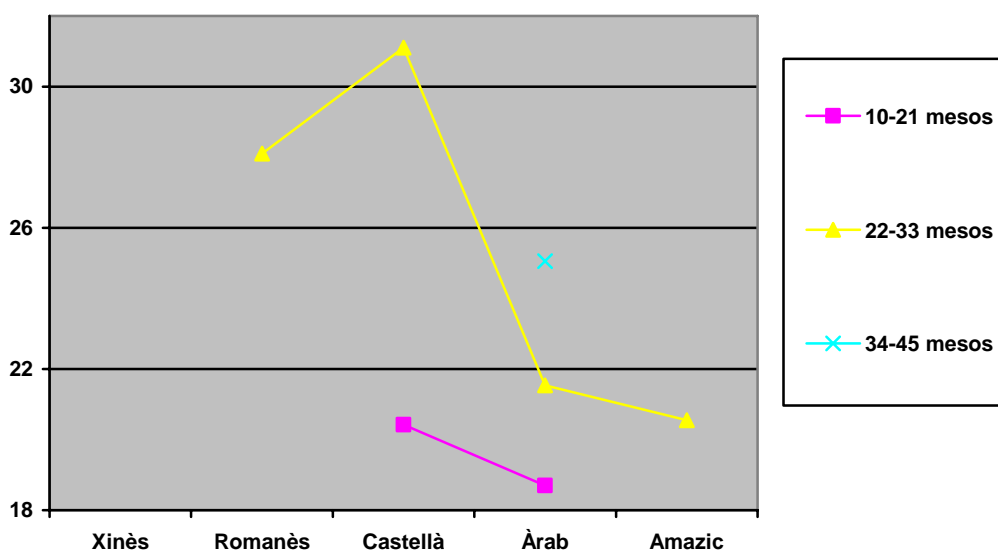


En comprensió lectora, l'alumnat amb una escolarització prèvia regular es comporta de manera diferent que en expressió oral. Primer, les línees groga i blava s'assemblen més a les que representen les puntuacions de la comprensió oral que a les de l'expressió oral i, igualment, la diferència entre els resultats de l'alumnat xinès i de l'alumnat castellà és menor en comprensió lectora que en expressió oral.

D'altra banda, tal i com passa en comprensió i expressió oral, l'alumnat amazic obté millors resultats que l'alumnat àrab.

#### GRÀFIC CXIV

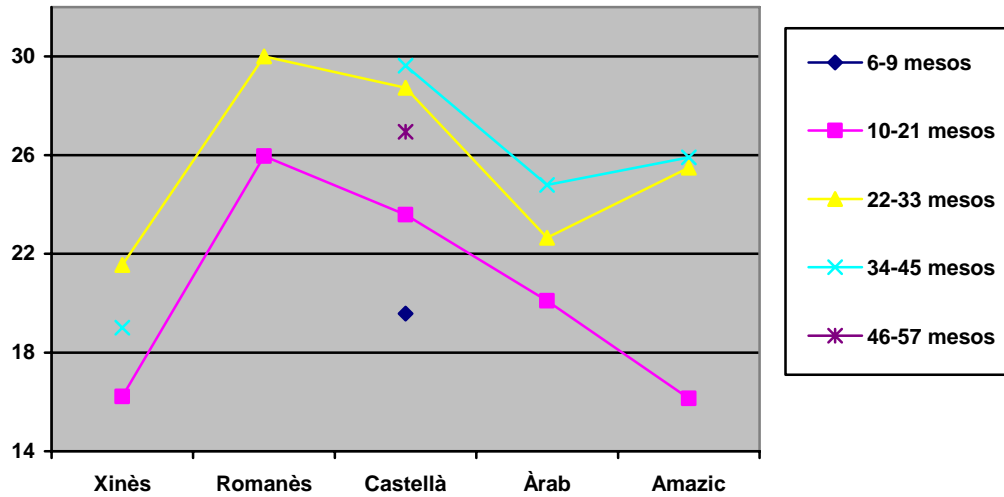
Alumnat sense escolarització prèvia, temps d'estada a Catalunya, llengua familiar i expressió escrita. Educació primària. Curs 2006-2007



Al gràfic s'observen els mateixos resultats que a les altres habilitats lingüístiques.

### GRÀFIC CXV

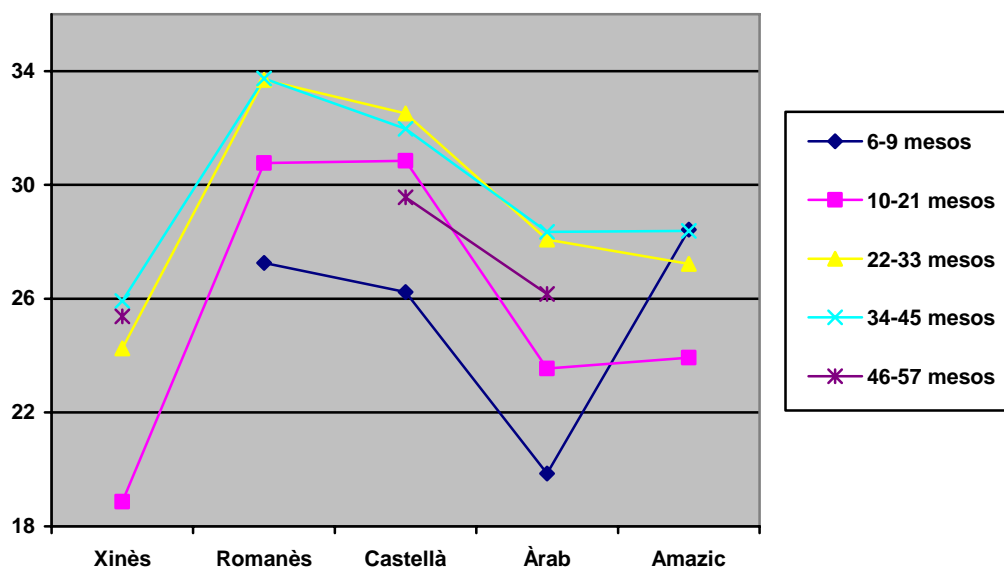
Alumnat sense escolarització prèvia, temps d'estada a Catalunya, llengua familiar i expressió escrita. Educació primària. Curs 2006-2007



Els resultats són molt semblants als que apareixen representats als altres gràfics de les altres habilitats avaluades.

### GRÀFIC CXVI

Alumnat sense escolarització prèvia, temps d'estada a Catalunya, llengua familiar i expressió escrita. Educació primària. Curs 2006-2007



Pel que fa a l'expressió escrita, els resultats són molt semblants als ja comentats sobre comprensió lectora.

### 8.7.7. Escolarització prèvia, curs escolar, llengua inicial i coneixement de català

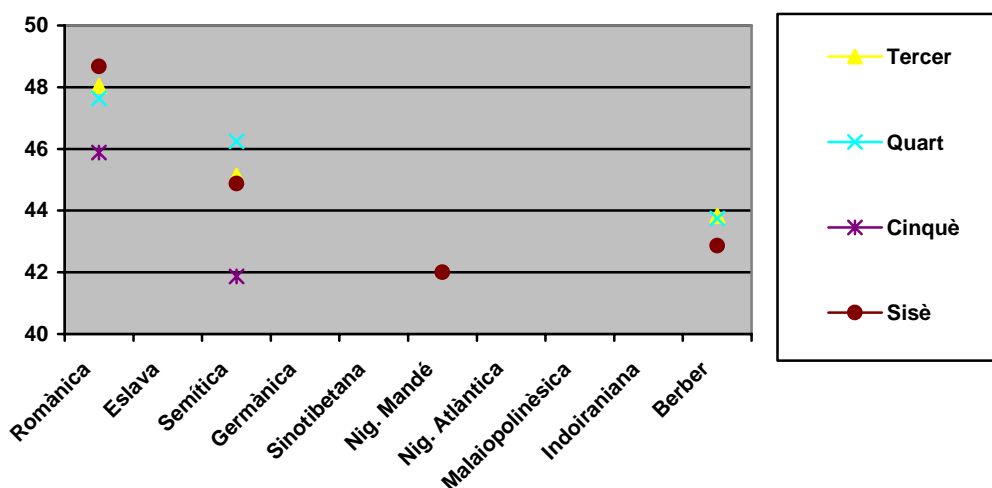
Les prediccions són que l'alumnat amb una escolarització prèvia dels cursos superiors i amb una llengua lingüísticament semblant a la llengua catalana serà el que obtindrà els millors resultats. L'anàlisi de la variància la farem, primer, amb la variable "família lingüística" i, després, amb les cinc llengües més parlades per l'alumnat.

#### 8.7.7.1. Escolarització prèvia, curs escolar, família lingüística i coneixement de català

L'anàlisi de la variància mostra diferències significatives únicament en comprensió oral {CO (F=1'445; p=0'025), EO (F=1'261; p=0'109), CL (F=1'367; p=0'058) i EE (F=1'361; p=0'060)}.

#### GRÀFIC CXVII

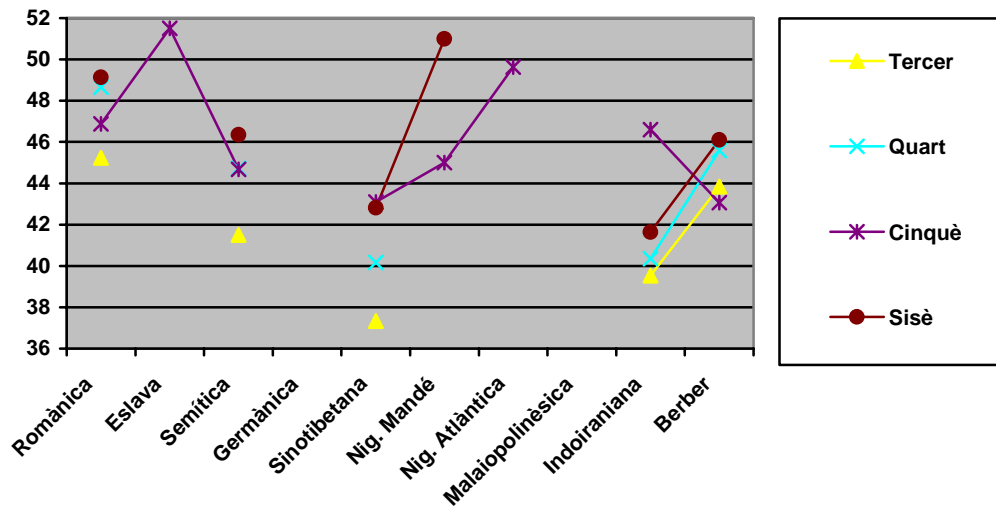
Alumnat sense escolarització, curs escolar, família lingüística i comprensió oral.  
Educació primària. Curs 2006-2007



En comprensió oral, l'alumnat sense escolarització prèvia no mostra cap tendència significativa pel que fa al curs que cursa l'alumne. Per exemple, tant l'alumnat de cinquè de llengua romànica com semítica és el que obté pitjors resultats.

GRÀFIC CXVIII

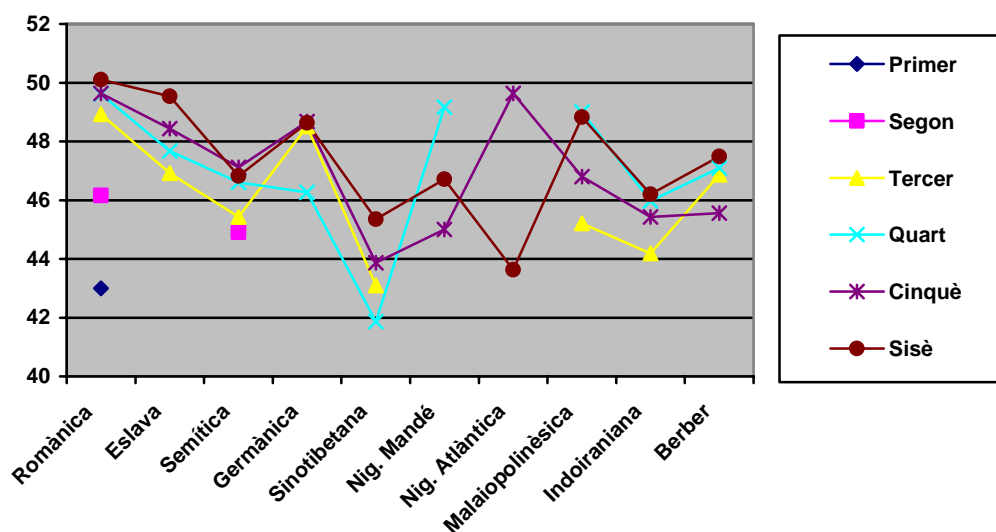
Alumnat amb escolarització irregular, curs escolar, família lingüística i comprensió oral.  
Educació primària. Curs 2006-2007



Pel que fa referència als resultats en comprensió lectora de l'alumnat amb una escolarització prèvia irregular es compleixen les prediccions respecte al curs escolar. I, pel que fa a la llengua de l'alumnat, el de tercer curs amb una llengua romànica obté millors resultats que el de sisè sinotibetà o amb una llengua indoiraniana.

GRÀFIC CXIX

Alumnat amb escolarització regular, curs escolar, família lingüística i comprensió oral.  
Educació primària. Curs 2006-2007



El gràfic mostra que les prediccions sobre el curs escolar es compleixen en totes les llengües excepte en les dues branques de la família nigerocongolesa. No obstant això, l'alumnat de cinquè està en algunes famílies lingüístiques (malaiopolinèsica, berber e indoiraniana) per sota dels resultats de l'alumnat de quart i, fins i tot, pel que fa a la família berber per sota dels de l'alumnat de tercer.

L'alumnat de llengua romànica, eslava i sinotibetana és el que mostra un progrés més clar en els seus resultats de comprensió oral en funció del curs que segueix.

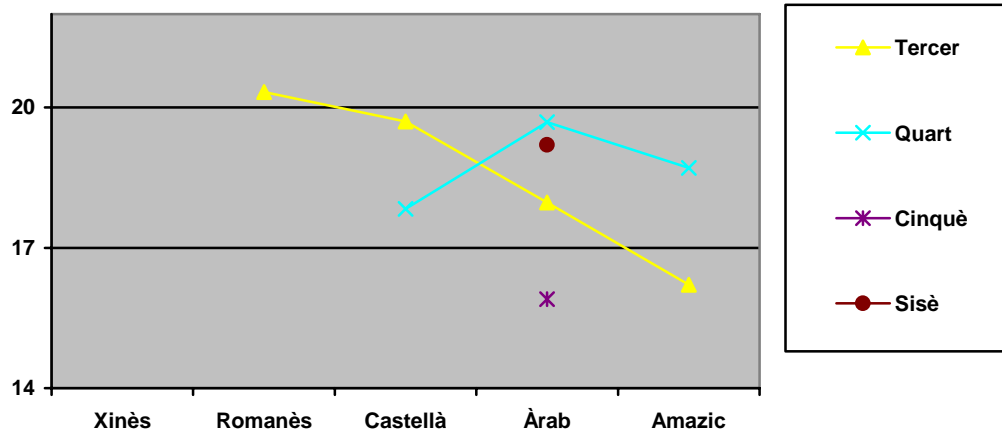
Finalment, l'alumnat amb una llengua romànica i eslava dels cursos baixos obté millors resultats que l'alumnat sinotibetà i amb una llengua indoiraniana que segueix cursos alts. Fins i tot, l'alumnat de tercer amb una llengua semítica iguala els seus resultats als de l'alumnat de sisè amb una llengua sinotibetana.

#### **8.7.7.2. Escolarització prèvia, curs escolar, llengua inicial i coneixement de català**

L'anàlisi de les diferències entre els resultats de l'alumnat a les diferents habilitats lingüístiques avaluades amb les cinc llengües més parlades es mostra significativa per a la comprensió lectora {CO (F=1'144; p=0'276), EO (F=1'415; p=0'075), CL (F=1'558; p=0'035) i EE (F=1'378; p=0'096)}. A continuació mostrem els tres gràfics pels diferents tipus d'escolarització.

### GRÀFIC CXX

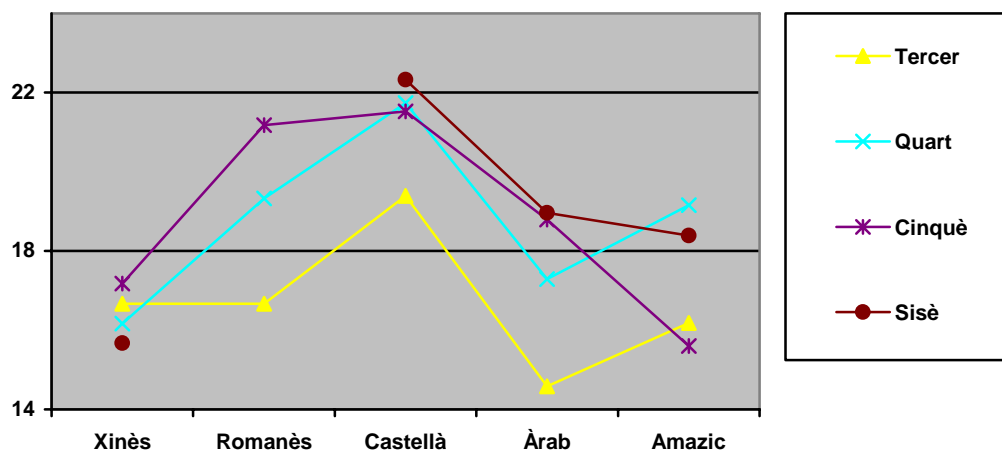
Alumnat sense escolarització, curs escolar, llengua inicial i comprensió lectora.  
Educació primària. Curs 2006-2007



Únicament podem extreure conclusions de l'alumnat àrab i apareix que el curs escolar no prediu els resultats.

### GRÀFIC CXXI

Alumnat amb escolarització irregular, curs escolar, llengua inicial i comprensió lectora.  
Educació primària. Curs 2006-2007

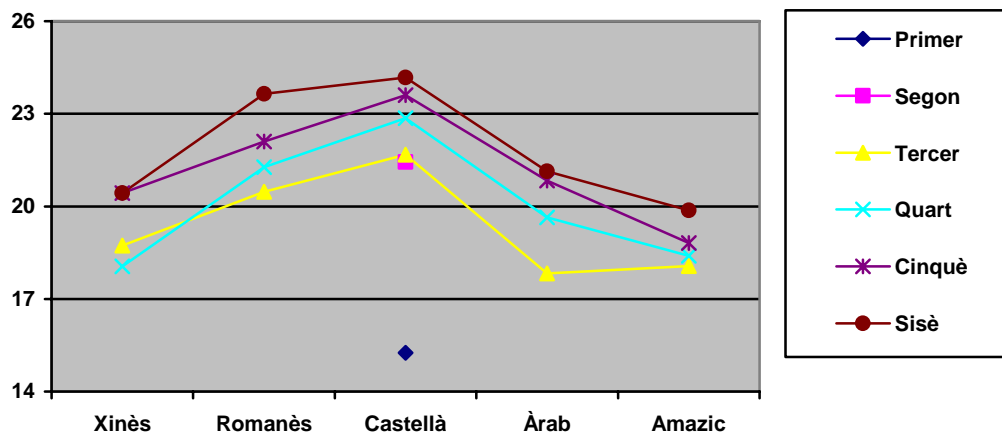


Excepte entre l'alumnat xinès i amazic, el curs escolar prediu els resultats de comprensió lectora de l'alumnat amb una escolarització prèvia irregular.

I, pel que fa a la llengua inicial, hem de dir que l'alumnat sinotibetà de tercer iguala els seus resultats als de l'alumnat de tercer romanès i supera a l'alumnat amazic i àrab del mateix curs. No obstant això, en els cursos superiors es tornen a reproduir les diferències que hem vist al llarg de tot el treball.

### GRÀFIC CXXII

Alumnat amb escolarització regular, curs escolar, llengua inicial i comprensió lectora.  
Educació primària. Curs 2006-2007



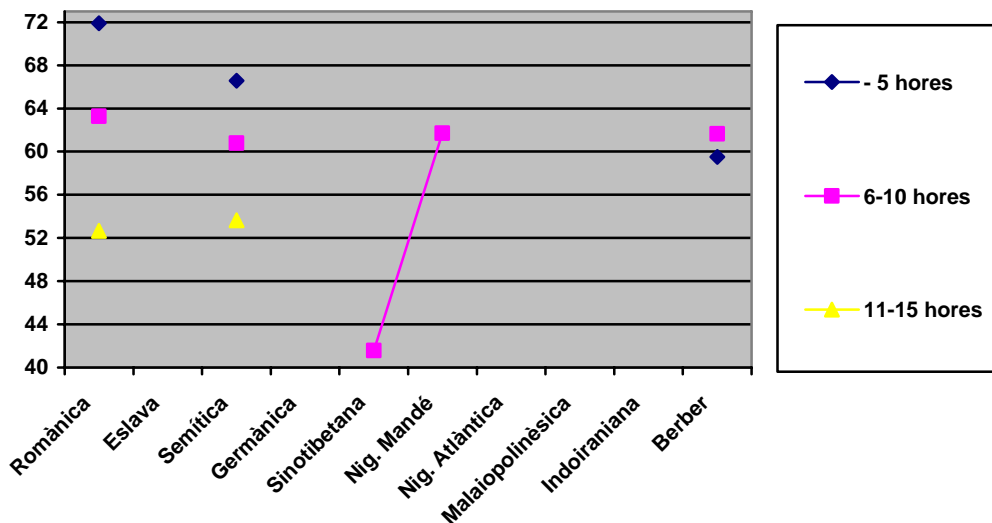
El curs escolar, amb petits matisos, prediu amb exactitud els resultats en comprensió lectora de l'alumnat en les cinc llengües analitzades. I de manera semblant al que passava en comprensió lectora amb l'alumnat xinès de tercer curs amb una escolarització prèvia irregular, l'alumnat xinès amb una escolarització prèvia regular obté resultats més baixos que l'alumnat castellà o romanès, però no s'allunya dels resultats de l'alumnat àrab i amazic.

#### 8.7.7.3. Escolarització prèvia, hores a l'aula d'acollida, família lingüística i coneixement de català

Hi ha diferències significatives en expressió oral {CO ( $F=1'225$ ;  $p=0'188$ ); EO ( $F=1'867$ ;  $p=0'004$ ); CL ( $F=1'400$ ;  $p=0'082$ ) i EE ( $F=1'331$ ;  $p=0'121$ ).

GRÀFIC CXXIII

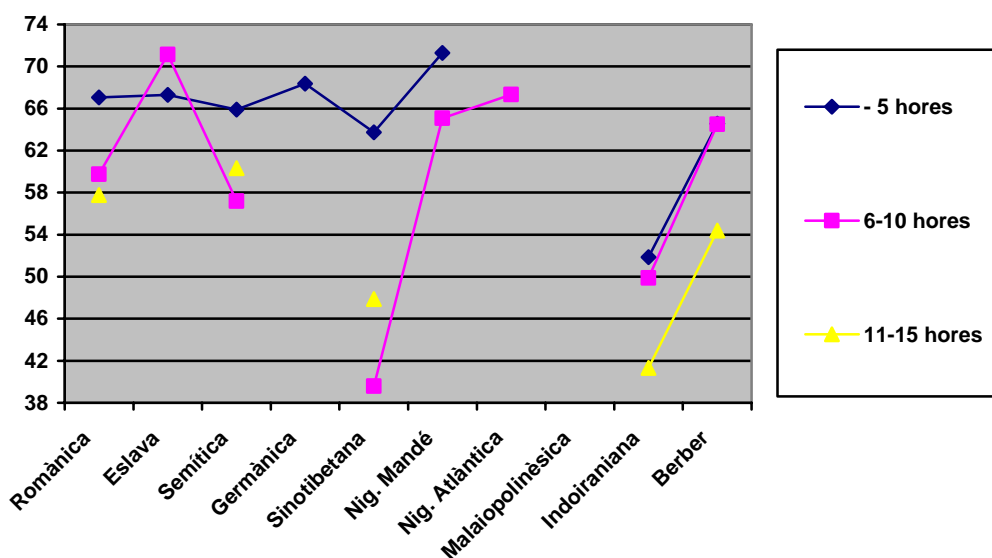
Alumnat sense escolarització, hores a l'aula d'acollida, família lingüística i expressió oral. Educació primària. Curs 2006-2007



Excepte en el cas de l'alumnat berber sense escolarització prèvia, la resta de l'alumnat del qual tenim dades (llengua romànica i semítica) obté millors resultats a menys hores a l'aula d'acollida.

GRÀFIC CXXIV

Alumnat amb una escolarització irregular, hores a l'aula d'acollida, família lingüística i expressió oral. Educació primària. Curs 2006-2007

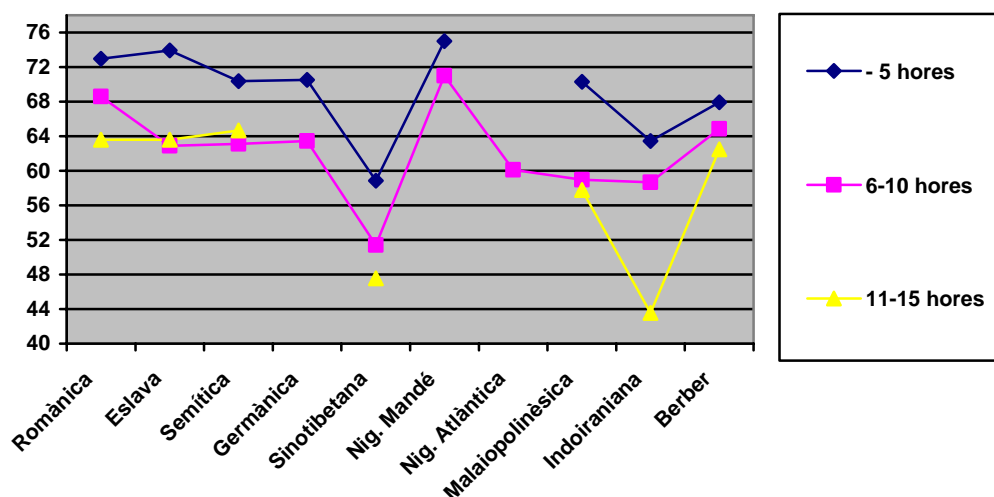




L'alumnat que està menys de cinc hores a l'aula d'acollida és el que obté millors resultats, excepte l'alumnat de llengua eslava que obté els millors resultats quan hi passa entre sis i deu hores. L'alumnat xinès i el que parla una llengua indoiraniana són els que obtenen els resultats més baixos. Cal destacar que l'alumnat xinès que passa entre onze i quinze hores a l'aula d'acollida obté millors resultats que quan hi està entre sis i deu hores. Aquest fet no es dona en cap altra llengua, si bé l'alumnat de llengua romànica i semítica obté resultats molt semblants.

### GRÀFIC CXXV

Alumnat amb una escolarització regular, hores a l'aula d'acollida, família lingüística i expressió oral. Educació primària. Curs 2006-2007



Per a cada família lingüística, els resultats augmenten a mesura que disminueixen les hores a l'aula d'acollida, si bé en el cas de l'alumnat amb una escolarització prèvia regular de llengua semítica, eslava i malaiopolinèsica, els resultats de l'alumnat que passa més de sis hores a l'aula d'acollida s'equiparen independentment del nombre d'hores que l'alumnat passi a l'aula.

Finalment, si comparem el nivell d'escolarització de l'alumnat, l'única dada que no s'adequa a les prediccions fa referència a l'alumnat de llengua romànica sense escolarització prèvia que obté millors resultats que el mateix alumnat amb una escolarització irregular.

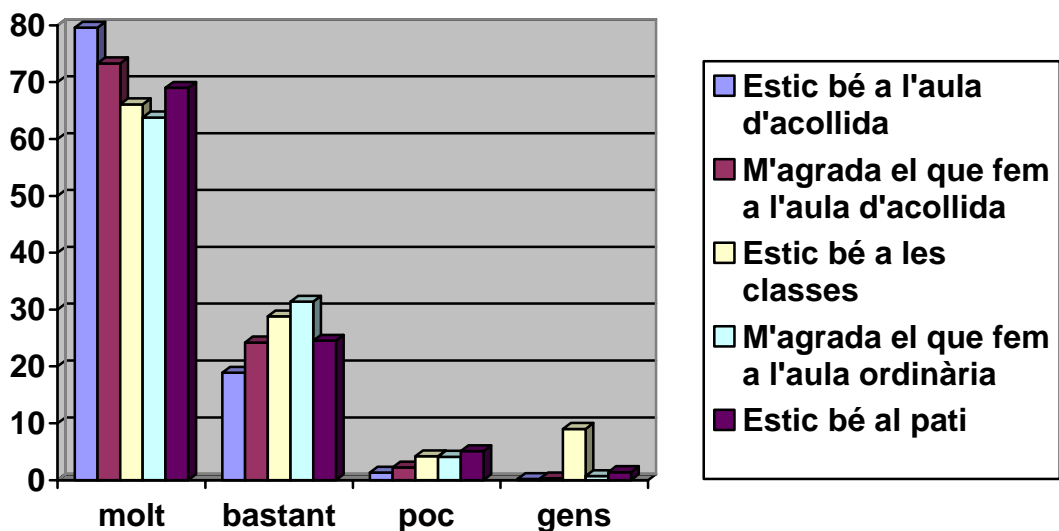
## 9. EL QÜESTIONARI D'ADAPTACIÓ ESCOLAR

Aquest capítol consta de tres parts. A la primera, presentem les respostes al qüestionari de l'alumnat i del professorat. A la segona, mostrem les relacions entre les característiques de l'adaptació escolar de l'alumnat i les variables utilitzades a l'estudi i, finalment, a la tercera part, mostrem les anàlisis factorials de les respostes de l'alumnat i del professorat i presentem la seva relació amb les característiques lingüístiques de l'alumnat i, en el cas de l'alumnat hispà, la seva relació amb el país d'origen.

### 9.1. Les respostes de l'alumnat al qüestionari

#### GRÀFIC CXXVI

Percentatge d'alumnat i satisfacció a l'aula d'acollida i a l'aula ordinària.  
Educació primària. Curs 2006-2007

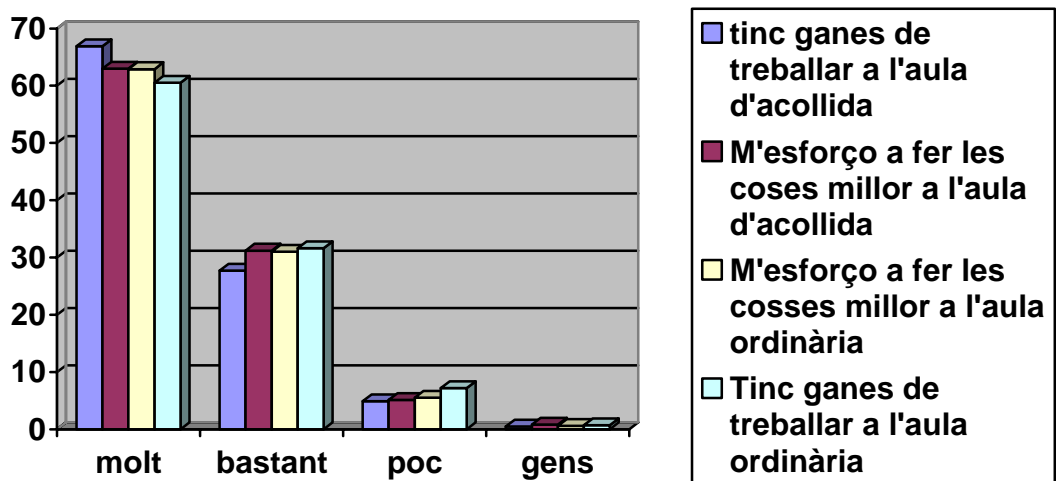


L'alumnat expressa una mica més de satisfacció a l'aula d'acollida que a l'aula ordinària, si bé la diferència principal s'estableix entre "molt" i "bastant". La satisfacció al pati és important i és una mica més elevada que la satisfacció a l'aula ordinària.

El gràfic CXXVII mostra les actituds de l'alumnat vers el treball escolar a l'aula d'acollida i a l'aula ordinària.

GRÀFIC CXXVII

Percentatge d'alumnat i actitud davant el treball escolar. Educació primària. Curs 2006-2007

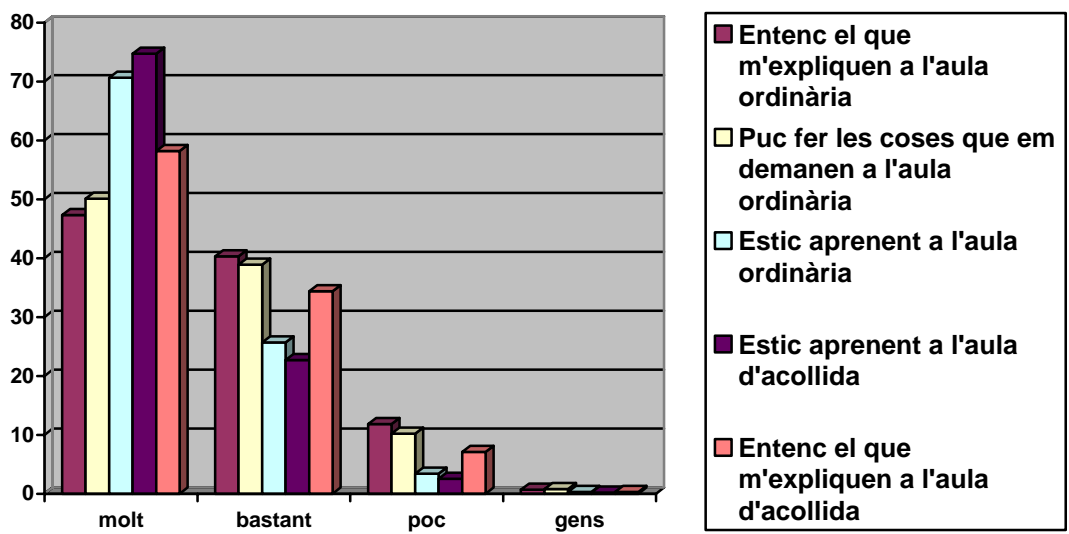


L'alumnat presenta millors actituds a l'aula d'acollida que a l'aula ordinària, si bé, la diferència està entre "molt" i "bastant".

El gràfic CXXVIII presenta les dades de les respostes de l'alumnat respecte a la percepció sobre el seu progrés escolar a l'aula d'acollida i a l'aula ordinària.

GRÀFIC CXXVIII

Percentatge d'alumnat i progrés escolar. Educació Primària. Curs 2006-2007



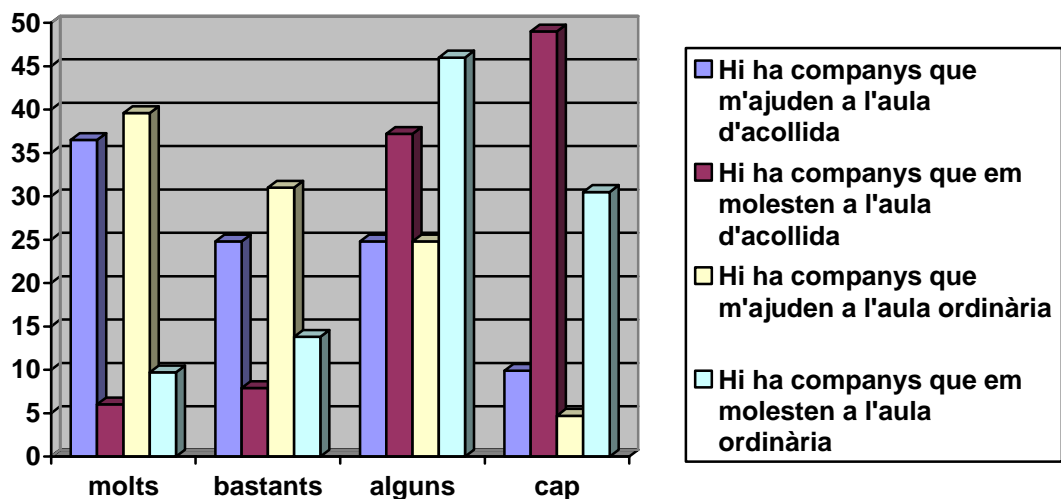
L'alumnat té la percepció subjectiva que progressa més a l'aula d'acollida que a l'aula ordinària.

A la pregunta “treballa a l'aula ordinària”, el 53'6% de l'alumnat respon que treballa molt i el 38'5% diu que treballa bastant. És a dir, l'alumnat té una percepció subjectiva molt positiva sobre la seva implicació en les activitats d'ensenyament i aprenentatge de l'aula ordinària.

El gràfic CXXIX mostra la percepció de l'alumnat de l'aula d'acollida sobre les ajudes que rep d'altres companys i companyes tant a l'aula d'acollida com a l'aula ordinària.

### GRÀFIC CXXIX

Percentatge d'alumnat i ajuda de la resta de l'alumnat. Educació primària. Curs 2006-2007



L'alumnat percep major ajuda per part de la resta dels companys i companyes a l'aula ordinària que a l'aula d'acollida. Aquesta percepció es complementa amb les respostes a la pregunta “demano ajuda a l'aula ordinària”. Un 33'1% de l'alumnat diu que moltes vegades, un 31'1 afirma que força vegades i un 31'5% diu que poques vegades. Únicament un 4'3% diu que mai.

La taula CV mostra amb qui estableix les relacions l'alumnat a les aules d'acollida.

TAULA CV

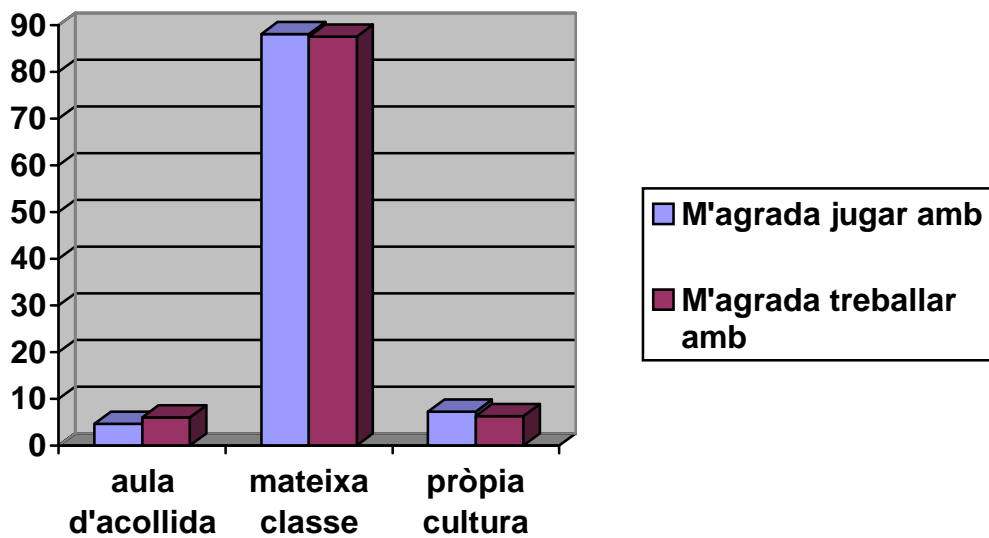
Alumnat i relacions a l'aula d'acollida. Educació Primària. Curs 2006-2007

	Freqüència	Percentatge
Amics/Amigues de la pròpia cultura	1652	22,2
Amics/Amigues d'altres cultures	5778	77,8

Aquesta taula es complementa amb les respostes d'aquest alumnat sobre les seves relacions a l'aula ordinària.

GRÀFIC CXXX

Percentatge d'alumnat i relacions a l'aula ordinària. Educació primària. Curs 2006-2007

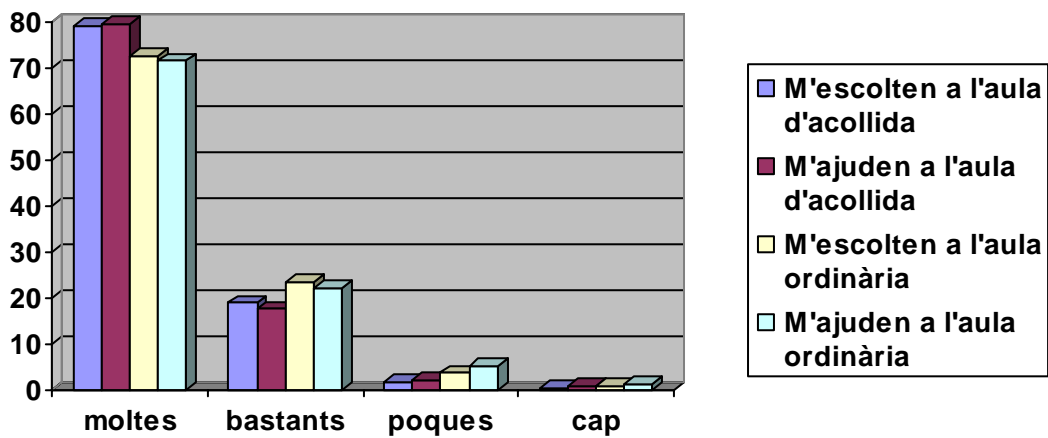


Tant la taula CV com el gràfic CXXX mostren que l'alumnat de les aules d'acollida està integrat amb el conjunt de l'alumnat.

Finalment, el gràfic CXXXI mostra la percepció de l'alumnat sobre les ajudes que rep del professorat tant a l'aula d'acollida com a l'aula ordinària.

GRÀFIC CXXXI

Percentatge d'alumnat i ajudes del professorat. Educació primària. Curs 2006-2007



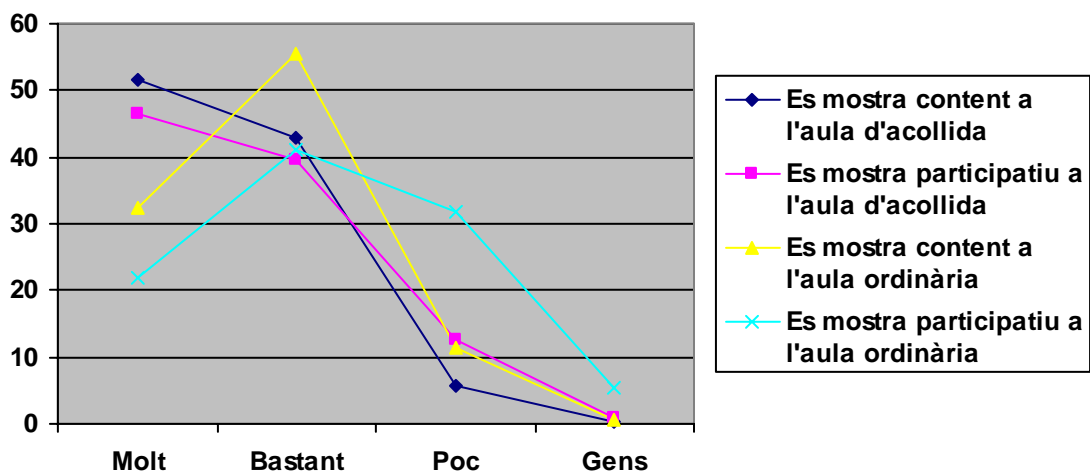
L'alumnat percep major atenció del professorat a l'aula d'acollida que a l'aula ordinària, si bé la diferència s'estableix únicament entre "molt" i "bastant".

9.2. Les respostes del professorat al qüestionari

El gràfic CXXXII mostra en percentatges la percepció del professorat de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària sobre la satisfacció de l'alumnat.

GRÀFIC CXXXII

Percepció del professorat sobre la satisfacció de l'alumnat. Educació primària. Curs 2006-2007



El professorat de l'aula d'acollida percep el seu alumnat més satisfet que el professorat de l'aula ordinària. Així, per exemple, en relació amb la participació hi

ha una diferència de quasi vint punts en la categoria “poc” entre el professorat de l'aula d'acollida i el professorat de l'aula ordinària. I, aquesta diferència és de més de vint punts en la categoria “molt”.

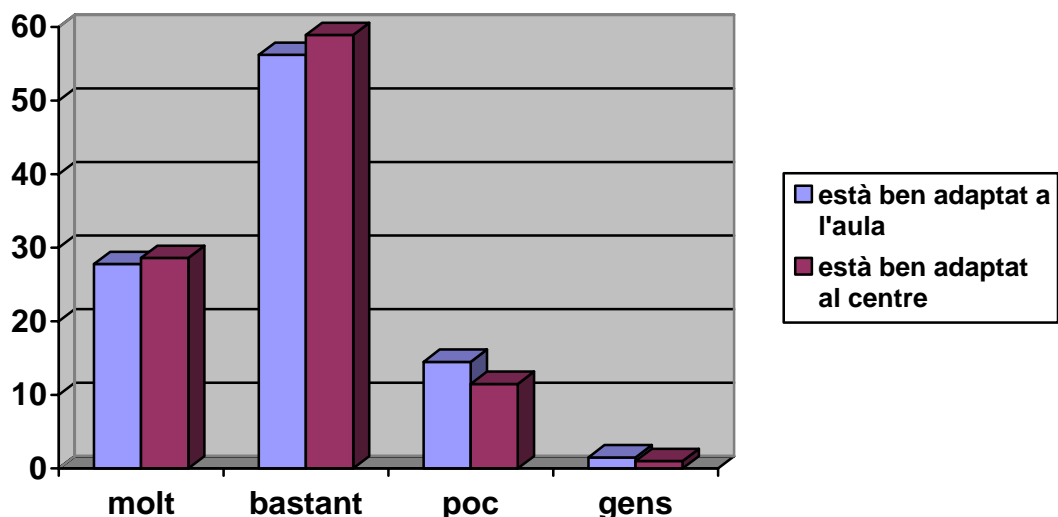
No obstant això, l'alumnat expressa molta més satisfacció a ambdues aules que la que és percebuda per el professorat.

El professorat de l'aula d'acollida considera que el 48'8% del seu alumnat està molt ben adaptat i un 45'2% que està força adaptat. Igualment, tant el professorat de l'aula d'acollida com el de l'aula ordinària consideren que el seu alumnat és molt poc agressiu. En concret, això ho diuen respecte a un 73'4% de l'alumnat de l'aula d'acollida i un 65'3% de l'aula ordinària.

Aquesta percepció positiva del professorat queda corroborada quan el professorat de l'aula ordinària respon sobre l'adaptació de l'alumnat de les aules d'acollida al centre escolar i a l'aula ordinària.

### GRÀFIC CXXXIII

Percentatge d'alumnat i adaptació al centre escolar. Educació primària. Curs 2006-2007

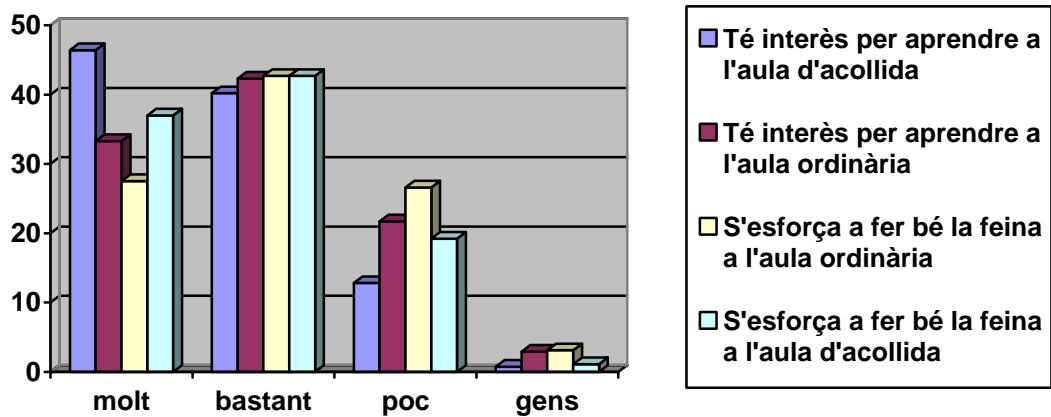


La percepció del professorat de l'aula ordinària és que l'alumnat de les aules d'acollida està en general ben adaptat al centre escolar i a la seva aula.

El gràfic CXXXIV mostra la percepció del professorat de les dues aules sobre les actituds de l'alumnat de les aules d'acollida vers el treball escolar.

GRÀFIC CXXXIV

Percentatge d'alumnat i actituds davant del treball escolar. Educació primària. Curs 2006-2007

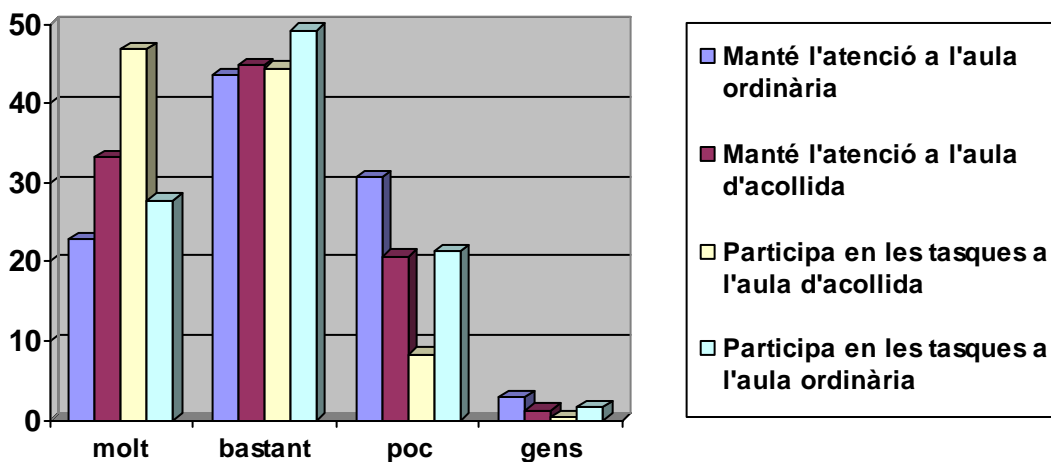


El gràfic mostra que el professorat de l'aula d'acollida percep l'alumnat amb actituds més positives vers el treball escolar que el professorat de l'aula ordinària.

El gràfic CXXXV mostra la percepció del professorat sobre alguns comportaments de l'alumnat a l'aula.

GRÀFIC CXXXV

Percentatge d'alumnat i comportament a l'aula. Educació primària. Curs 2006-2007



D'acord amb la percepció del professorat sobre les actituds davant del treball

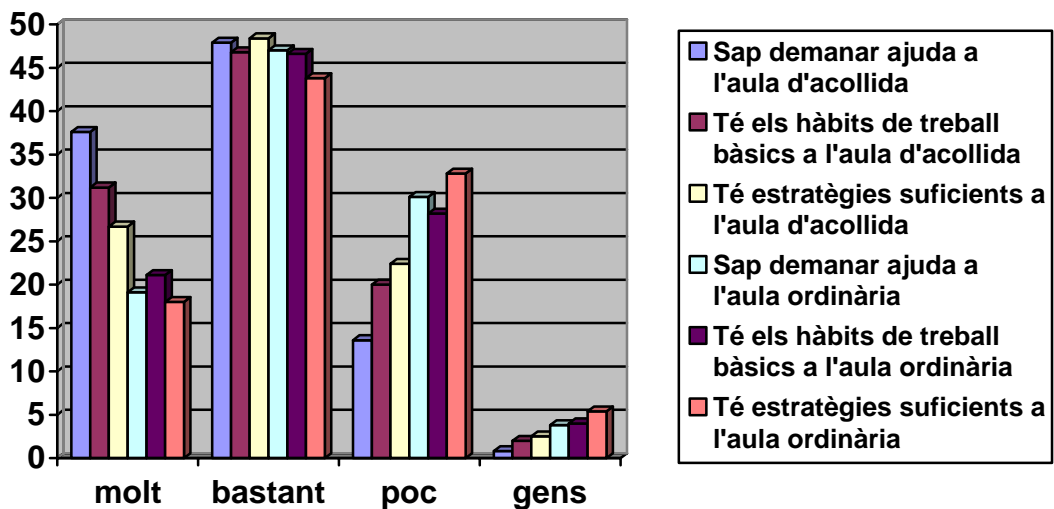


escolar, també el professorat de l'aula d'acollida percep l'alumnat amb més implicació en les activitats d'ensenyament i aprenentatge.

Pel que fa a la percepció del professorat sobre les estratègies de l'alumnat també hi ha diferències entre les persones tutores de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària.

### GRÀFIC CXXXVI

Percentatge d'alumnat i estratègies. Educació primària. Curs 2006-2007

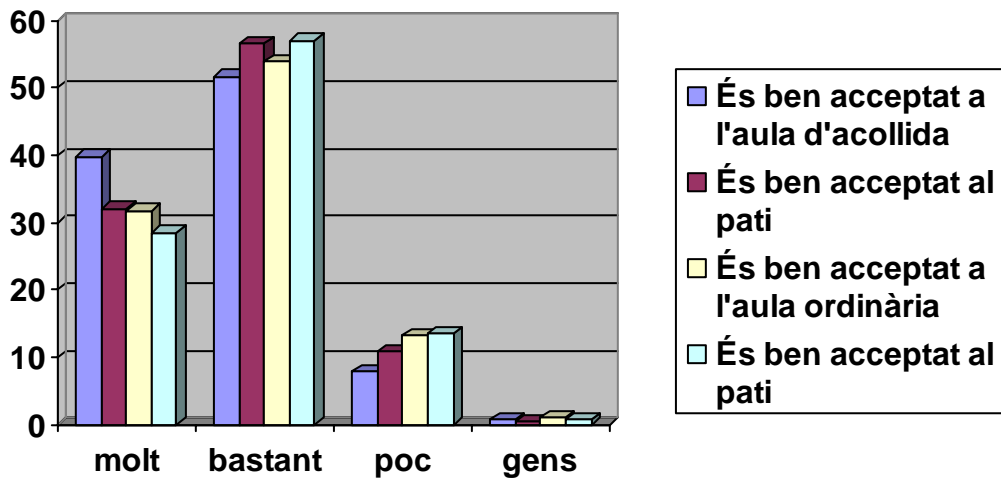


També, en relació amb les estratègies, la percepció de les persones tutores de l'aula d'acollida és més positiva que les de l'aula ordinària.

L'acceptació de l'alumnat de les aules d'acollida per la resta de l'alumnat, així com les seves relacions socials amb la resta de l'alumnat són molt adequades.

GRÀFIC CXXXVII

Percentatge d'alumnat i acceptació. Educació primària. Curs 2006-2007

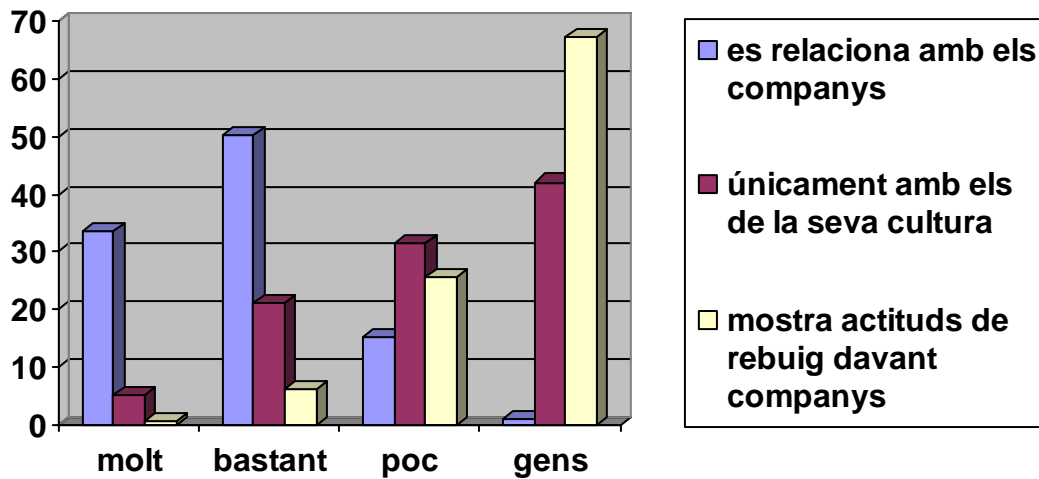


Hi ha discrepàncies entre els dos grups de professorat. Fins i tot, les discrepàncies arriben a la percepció sobre el nivell d'acceptació al pati.

GRÀFIC CXXXVIII

Percentatge d'alumnat i relacions amb la resta de l'alumnat a l'aula d'acollida.

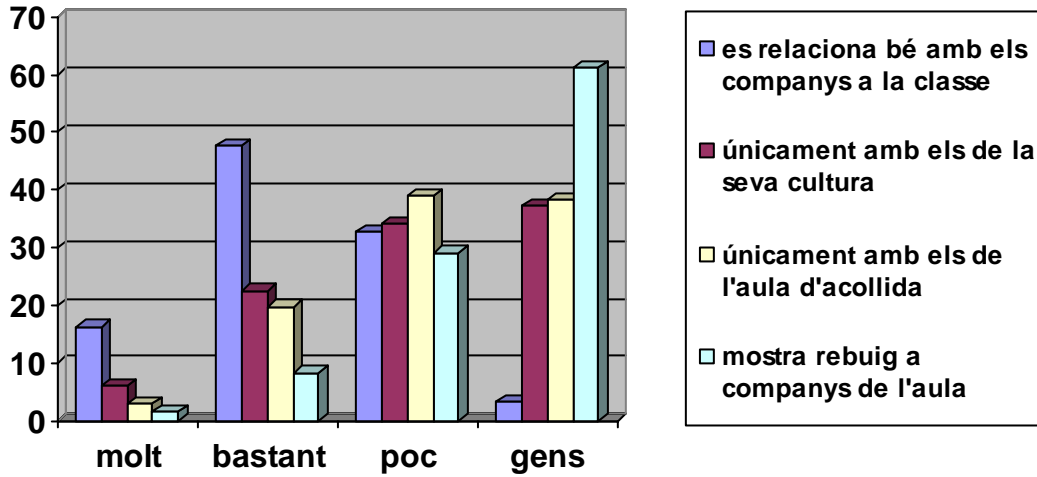
Educació primària. Curs 2006-2007



GRÀFIC CXXXIX

Percentatge d'alumnat i relacions amb la resta de l'alumnat a l'aula ordinària.

Educació primària. Curs 2006-2007

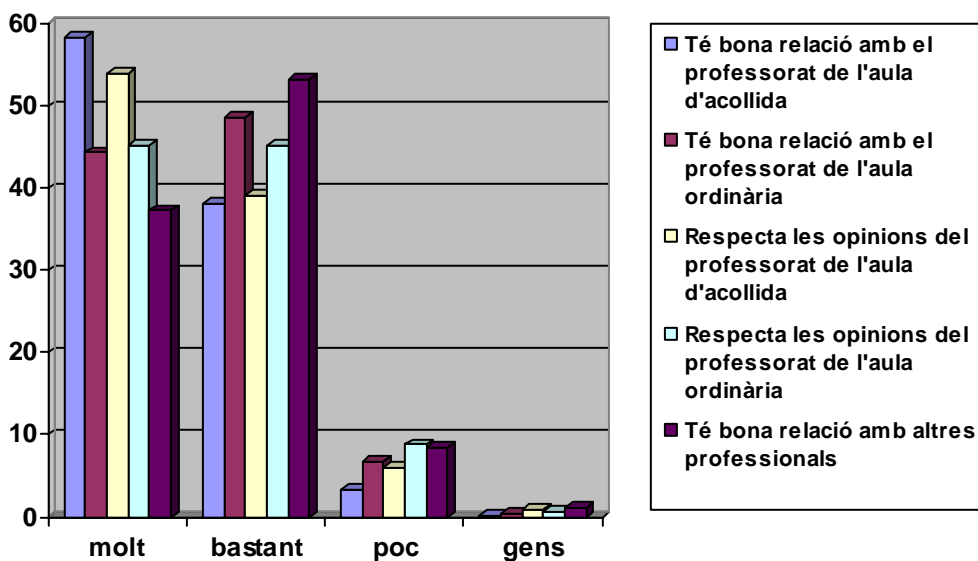


Ambdós gràfics mostren que tant a l'aula d'acollida com a l'aula ordinària, l'alumnat està ben adaptat.

Pel que fa a la relació de l'alumnat amb el professorat, la percepció del professorat es mostra al gràfic següent.

GRÀFIC CXL

Percentatge d'alumnat i relació amb el professorat. Educació primària. Curs 2006-2007



En aquest cas, hi ha menys diferències entre les persones tutores de l'aula d'acollida i les de l'aula ordinària. En les dues situacions, el professorat percep una relació excel·lent amb l'alumnat.

Finalment, tant el professorat de l'aula d'acollida com el de l'aula ordinària afirma l'autonomia de la gran majoria de l'alumnat. Així, el professorat de l'aula ordinària únicament qualifica amb poca autonomia a un 25% de l'alumnat i aquest percentatge es redueix fins al 17'1% per part de les persones tutores de l'aula d'acollida. Al contrari, un 22'4% i un 32'6%, respectivament, és percebut com a “molt” autònom.

### 9.3. L'adaptació escolar de l'alumnat

La taula CVI mostra la distribució de les puntuacions de l'alumnat al qüestionari sobre adaptació escolar. Aquesta puntuació és el resultat de les respostes al qüestionari de l'alumnat i del professorat de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària. Les preguntes que comporten adaptació positiva (per exemple, “estic bé a l'aula” o “el professorat m'escolta”) sumen mentre que les que impliquen una percepció negativa resten (per exemple “es mostra agressiu” o “falta a classe”). Cada ítem està categoritzat de “molt” a “gens”, de manera que “molt” està assignat a 4 punts i “gens” a 1 punt, excepte les preguntes AAC1 (hi ha dos categories: “amb altres cultures” val 2 i “de la mateixa cultura” val 1), AOC1 i AOC2 (en aquest cas, hi ha tres categories: “de la pròpia classe” val 1, “de l'aula d'acollida” val 2 i “de la pròpia cultura” val 3). La puntuació màxima és 210 i la puntuació mínima és 6.

#### TAULA CVI

Distribució de les puntuacions de l'alumnat al qüestionari d'adaptació escolar. Educació primària. Curs 2006-2007

Puntuació		Freqüència	Percentatge acumulat
	71	1	,0
	82	1	,0
	83	1	,1
	85	1	,1
	87	1	,1

	88	1	,1
	89	1	,1
	91	2	,2
	93	2	,2
	94	1	,2
	96	3	,3
	97	1	,3
	98	2	,3
	99	1	,3
	100	6	,4
	101	5	,5
	102	4	,6
	103	1	,6
	104	3	,7
	105	1	,7
	106	6	,8
	107	2	,8
	108	4	,9
	109	9	1,0
	110	11	1,2
	111	4	1,3
	112	8	1,5
	113	6	1,6
	114	12	1,8
	115	8	1,9
	116	10	2,1
	117	11	2,3
	118	12	2,5
	119	12	2,7
	120	19	3,0
	121	13	3,2
	122	18	3,6
	123	15	3,8

	124	21	4,2
	125	20	4,5
	126	31	5,1
	127	30	5,6
	128	33	6,2
	129	22	6,6
	130	32	7,1
	131	29	7,6
	132	48	8,5
	133	29	9,0
	134	34	9,6
	135	42	10,3
	136	45	11,1
	137	41	11,8
	138	47	12,6
	139	43	13,4
	140	67	14,6
	141	67	15,7
	142	49	16,6
	143	62	17,7
	144	54	18,6
	145	69	19,8
	146	59	20,8
	147	68	22,0
	148	80	23,4
	149	96	25,1
	150	79	26,5
	151	99	28,2
	152	95	29,9
	153	94	31,5
	154	74	32,8
	155	93	34,4
	156	79	35,8

	157	78	37,2
	158	96	38,9
	159	94	40,5
	160	101	42,3
	161	99	44,0
	162	113	46,0
	163	115	48,0
	164	95	49,6
	165	98	51,3
	166	99	53,1
	167	101	54,8
	168	102	56,6
	169	113	58,6
	170	106	60,4
	171	83	61,9
	172	119	64,0
	173	96	65,7
	174	96	67,3
	175	93	69,0
	176	96	70,6
	177	90	72,2
	178	105	74,0
	179	89	75,6
	180	81	77,0
	181	90	78,6
	182	86	80,1
	183	97	81,8
	184	84	83,2
	185	72	84,5
	186	82	85,9
	187	81	87,4
	188	73	88,6
	189	73	89,9

	190	61	91,0
	191	54	91,9
	192	54	92,9
	193	51	93,7
	194	45	94,5
	195	51	95,4
	196	44	96,2
	197	33	96,8
	198	33	97,3
	199	35	98,0
	200	33	98,5
	201	12	98,7
	202	21	99,1
	203	15	99,4
	204	7	99,5
	205	11	99,7
	206	7	99,8
	207	2	99,8
	208	5	99,9
	209	2	100,0
	210	2	100,0
<b>Total</b>		5724	100,0

Els resultats del qüestionari d'adaptació escolar mostren una corba de Gauss estilitzada que concentra la majoria de l'alumnat. Per això, hem decidit descriure la majoria de l'alumnat respecte a les diferents variables, especialment el coneixement de català, salvant els extrems i, en conseqüència, hem establert tres categories: adaptació baixa (70-131), adaptació mitjana (132-195) i adaptació alta (194-210) que es mostren a la taula CVII. La taula, d'acord amb els resultats, concentra la majoria de l'alumnat a la categoria "adaptació mitjana" i salva els dos extrems que hem anomenat "adaptació baixa" i "adaptació alta".



## TAULA CVII

Adaptació escolar i alumnat. Educació primària. Curs 2006-2007

	<b>N</b>	<b>Percentatge</b>
Baixa	437	7,6
Mitjana	4929	86,1
Alta	358	6,3
<b>Total</b>	5724	100,0

**9.4. L'adaptació escolar de l'alumnat i les variables individuals**

En aquest apartat mostrem la relació entre les categories d'adaptació obtingudes i les diferents variables (HAA, TE, EP, CURS, LLO i TITULARITAT). Utilitzem l'anàlisi de correspondències simples per mostrar aquestes relacions.

**9.4.1. Adaptació escolar i hores setmanals de l'alumnat a les aules d'acollida**

La taula CVIII mostra les relacions de contingència entre les dues variables.

## TAULA CVIII

Adaptació escolar i hores a l'aula d'acollida. Educació primària. Curs 2006-2007

	<b>Menys de 5 hores</b>	<b>Entre 6 i 10 hores</b>	<b>Entre 11 i 15 hores</b>	<b>Entre 16 i 20 hores</b>	<b>Total</b>
baixa	156	237	38	6	437
mitjana	2378	2218	309	24	4929
alta	182	153	23	0	358
<b>Total</b>	2716	2608	370	30	5724

L'alumnat d'adaptació alta està més representat a les aules d'acollida on el temps d'estada és menys de cinc hores setmanals i, al contrari, l'alumnat d'adaptació baixa està subrepresentat a la mateixa categoria. Les diferències són significatives (Chi-quadrat=34'097; p=0'000).

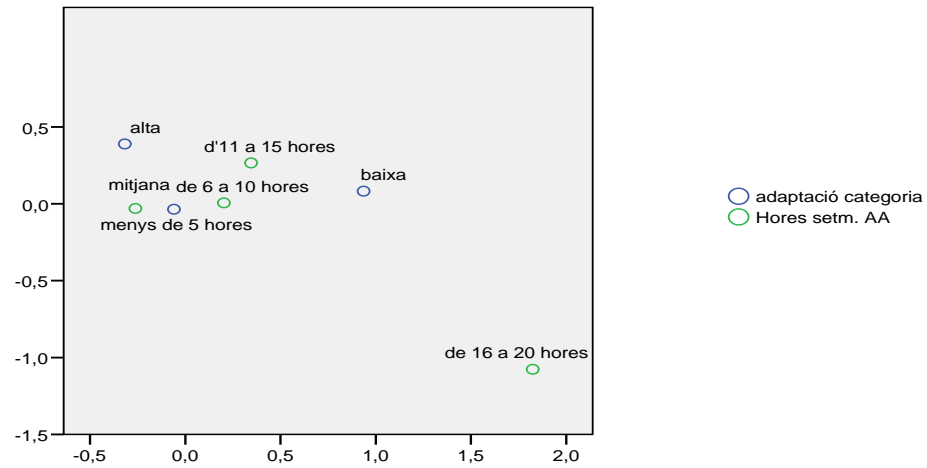
El gràfic CXLI mostra l'anàlisi de correspondències simples.

## GRÀFIC CXLI

Adaptació escolar de l'alumnat i hores setmanals a l'aula d'acollida. Educació primària.

Curs

2006-2007



El gràfic mostra que l'alumnat d'adaptació alta s'apropa a la categoria “menys de cinc hores”, mentre que l'alumnat amb una adaptació baixa està més a prop de les categories “d'onze a quinze hores” i “de sis a deu hores”. L'alumnat amb una adaptació mitjana està entre les categories “menys de cinc hores” i “de sis a deu hores”.

#### 9.4.2. Adaptació escolar i temps d'estada a Catalunya

La taula CIX mostra les relacions de contingència entre les dues variables.

## TAULA CIX

Adaptació escolar i temps d'estada a Catalunya. Educació Primària. Curs 2006-2007

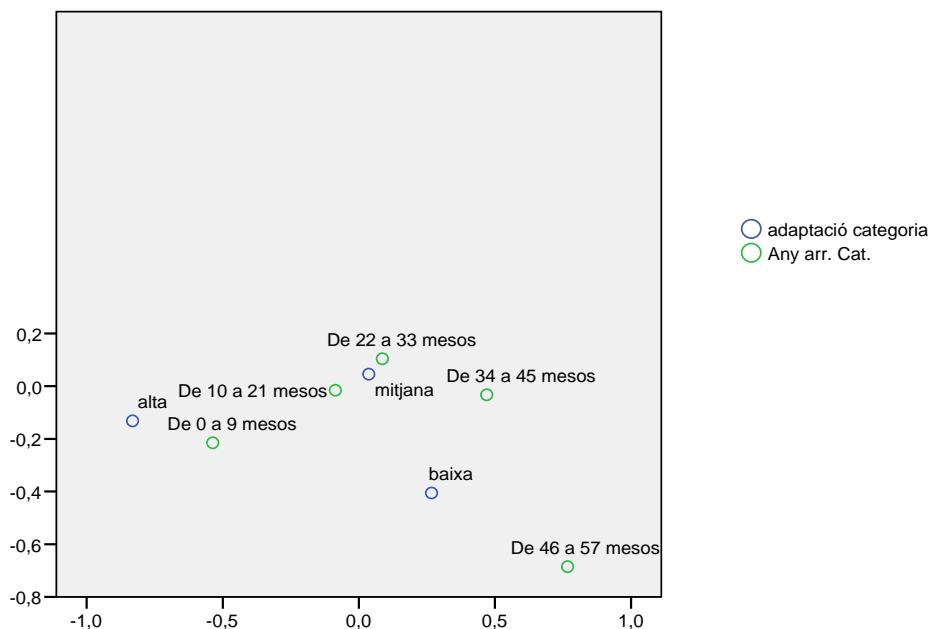
	<b>Entre 6 i 9 mesos</b>	<b>Entre 10 i 21 mesos</b>	<b>Entre 22 i 33 mesos</b>	<b>Entre 34 i 45 mesos</b>	<b>Entre 46 i 57 mesos</b>	<b>Total</b>
baixa	25	218	148	34	12	437
mitjana	290	2491	1715	342	91	4929
alta	32	195	113	15	3	358
<b>Total</b>	347	2904	1976	391	106	5724

Les diferències són significatives (Chi-quadrat=15'571; p=0'049), si bé la significació està al límit.

El gràfic CXLII mostra l'anàlisi de correspondències simples.

## GRÀFIC CXLII

Adaptació escolar de l'alumnat i temps d'estada a Catalunya. Educació primària. Curs 2006-2007



El gràfic mostra que l'alumnat amb una adaptació alta és el que porta menys temps a Catalunya, mentre que el que té una adaptació baixa és el que porta més anys a Catalunya. L'alumnat amb una adaptació mitjana es situa en una posició intermèdia.

#### 9.4.3. Adaptació escolar i escolarització prèvia

La taula CX mostra les relacions de contingència entre les dues variables.

TAULA CX

Adaptació escolar i escolarització prèvia. Educació Primària. Curs 2006-2007

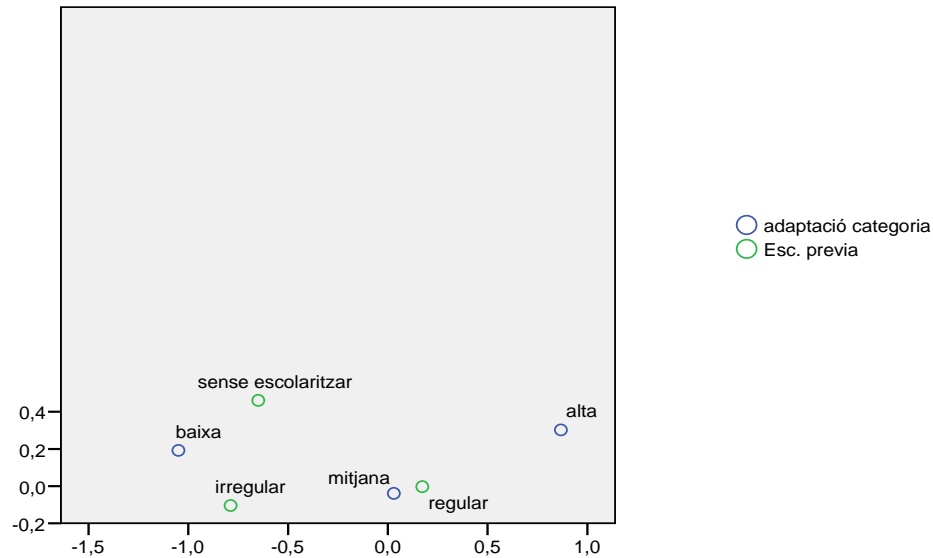
	<b>sense escolaritzar</b>	<b>irregular</b>	<b>regular</b>	<b>Total</b>
baixa	30	116	291	437
mitjana	184	710	4035	4929
alta	8	15	335	358
<b>Total</b>	222	841	4661	5724

Les relacions són significatives (Chi-quadrat=100'165; p=0'000).

El gràfic CXLIII mostra l'anàlisi de correspondències simples.

## GRÀFIC CXLIII

Adaptació escolar de l'alumnat i escolarització prèvia. Educació primària. Curs 2006-2007



El gràfic mostra que l'alumnat amb una escolarització prèvia regular està situat a la categoria d'adaptació "mitjana", mentre que l'alumnat sense escolarització prèvia o amb una escolarització irregular està més a prop de la categoria d'adaptació "baixa". L'alumnat d'adaptació alta no s'associa amb cap categoria en particular.

#### 9.4.4. Adaptació escolar i llengua inicial

Hem fet l'anàlisi de correspondències simples mitjançant dues variables diferents: "família lingüística" i "llengua inicial", aquesta entesa com les cinc llengües més parlades per l'alumnat (xinès, romanès, castellà, àrab i amazic).

##### 9.4.4.1. Adaptació escolar i família lingüística

La taula CXI presenta les relacions de contingència entre les dues variables.

## TAULA CXI

Adaptació escolar i família lingüística. Educació primària. Curs 2006-2007

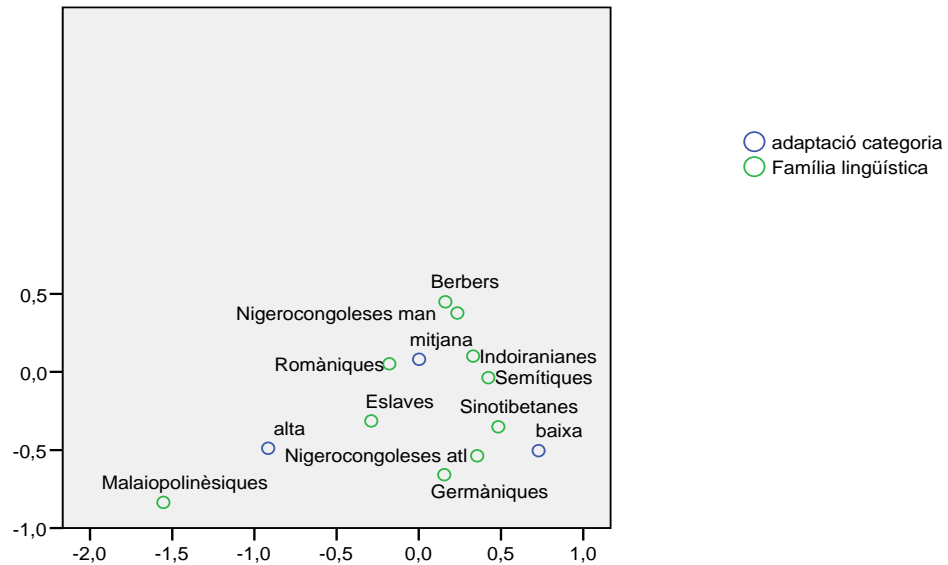
	<b>baixa</b>	<b>mitjana</b>	<b>alta</b>	<b>Total</b>
romànica	216	2875	238	3329
eslava	18	207	22	247
semítica	98	824	38	960
germànica	12	88	8	108
sinotibetana	36	256	14	306
nigerocongolesa mandé	4	47	2	53
nigerocongolesa atlàntica	4	28	2	34
malaiopolinèsica	1	36	8	45
indoiraniana	27	256	12	295
berber	19	247	11	277
<b>Total</b>	435	4864	355	5654

Les diferències són significatives (Chi quadrat=58'546; p=0'000).

El gràfic CXLIV mostra l'anàlisi de correspondències simples.

## GRÀFIC CXLIV

Adaptació escolar de l'alumnat i família lingüística. Educació primària. Curs 2006-2007



El gràfic mostra que l'alumnat que parla una llengua eslava i malaiopolinèsica es relaciona amb la categoria d'adaptació "alta", mentre que l'alumnat amb una llengua sinotibetana, germànica i nigerocongolese atlàntica es relaciona amb la categoria d'adaptació "baixa". La resta ho fa amb la categoria d'adaptació "mitjana".

#### 9.4.4.2. Adaptació escolar i llengua inicial

La taula CXII presenta les relacions de contingència de les dues variables.

TAULA CXII

Adaptació escolar i llengua inicial. Educació primària. Curs 2006-2007

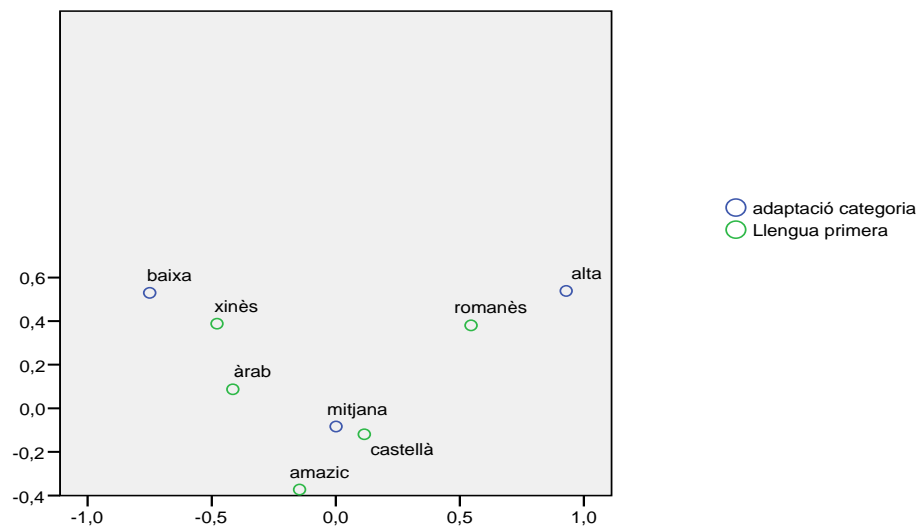
	<b>baixa</b>	<b>mitjana</b>	<b>alta</b>	<b>Total</b>
Xinès	36	256	14	306
Romanès	32	450	55	537
Castellà	163	2226	159	2548
Àrab	98	824	38	960
Amazic	19	247	11	277
<b>Total</b>	<b>348</b>	<b>4003</b>	<b>277</b>	<b>4628</b>

Les diferències són significatives (Chi-quadrat=49'985; p=0'000).

El gràfic CXLV presenta l'anàlisi de correspondències simples.

GRÀFIC CXLV

Adaptació escolar de l'alumnat i llengua inicial. Educació primària. Curs 2006-2007



El gràfic mostra que l'alumnat romanès s'associa amb la categoria adaptació alta i l'alumnat xinès amb la categoria adaptació baixa. L'alumnat castellà i amazic està



associat amb la categoria adaptació mitjana i l'alumnat àrab es situa entre l'adaptació mitjana i la baixa.

#### 9.4.5. Adaptació de l'alumnat i curs escolar

La taula CXIII mostra les relacions de contingència entre les dues variables.

TAULA CXIII

Adaptació escolar i curs escolar. Educació primària. Curs 2006-2007

	<b>primer</b>	<b>segon</b>	<b>tercer</b>	<b>quart</b>	<b>cinquè</b>	<b>sisè</b>	<b>Total</b>
baixa	3	4	102	91	122	115	437
mitjana	27	73	1093	1181	1251	1304	4929
alta	1	4	101	79	85	88	358
<b>Total</b>	31	81	1296	1351	1458	1507	5724

Les diferències no són significatives (Chi-quadrat=11'213; p=0'341). És a dir, estar assignat a un o un altre curs escolar no comporta diferències respecte a l'adaptació escolar.

#### 9.4.6. Adaptació de l'alumnat i titularitat jurídica del centre escolar

La taula CIV mostra les relacions de contingència entre les dues variables.

TAULA CXIV

Adaptació escolar i titularitat. Educació Primària. Curs 2006-2007

	<b>privada</b>	<b>pública</b>	<b>Total</b>
baixa	390	47	437
mitjana	4553	376	4929
alta	326	32	358
<b>Total</b>	5269	455	5724

Tampoc, en aquest cas, les diferències són significatives (Chi-quadrat=5'875; p=0'053).

#### 9.4.7. A tall de resum

1. Les variables *titularitat* i *curs escolar* no es mostren significatives en la descripció de les diferències de l'alumnat respecte a la seva adaptació escolar.
2. La variable *temps d'estada a Catalunya* està al límit de la significació i proposa que existeix una relació entre l'alumnat menys adaptat i un major temps d'estada a Catalunya i l'alumnat més adaptat i menys anys d'estada a Catalunya.
3. La variable *llengua inicial* es mostra molt significativa en el sentit d'una relació més forta entre l'alumnat amb una llengua eslava i malaiopolinèsica i una adaptació alta que també s'observa amb l'alumnat romanès i una relació estreta entre l'alumnat amb una llengua nigercongoleesa mandé, germànica i sinotibetana i una adaptació baixa.
4. Finalment, les variables *hores setmanals a l'aula d'acollida* i *escolarització prèvia* també es mostren significatives, especialment la variable "hores setmanals a l'aula d'acollida", en el sentit de més adaptació escolar a menys hores a l'aula d'acollida i una escolarització prèvia regular.

#### 9.5. L'anàlisi factorial de components principals de les preguntes del qüestionari

Hem realitzat tres anàlisis factorials corresponents a les respostes al qüestionari de l'alumnat (1), del professorat de l'aula d'acollida (2) i del professorat de l'aula ordinària (3). Hem utilitzat la matriu de correlacions per determinar els components i la matriu de components rotats d'acord amb la normalització de Varimax amb Kaiser.

### 9.5.1. L'anàlisi factorial de les respostes de l'alumnat al qüestionari

L'anàlisi factorial de les respostes de l'alumnat al qüestionari de l'alumnat especifica set factors<sup>18</sup> que expliquen el 52'70% de la variància.

La taula CXV mostra els set factors i la variància explicada.

TAULA CXV

Components anàlisi factorial alumnat i variància explicada. Educació primària. Curs 2006-2007

	<b>Total</b>	<b>% de la variància</b>	<b>% acumulat</b>
1	5,572	20,639	20,639
2	1,772	6,561	27,200
3	1,748	6,474	33,674
4	1,447	5,361	39,034
5	1,377	5,098	44,133
6	1,264	4,683	48,816
7	1,050	3,888	52,704

El primer factor explica el 20'639% de la variància i la variància total explicada és el 52'704%.

La taula CXVI presenta la matriu de components rotats de les respostes de l'alumnat al qüestionari d'adaptació.

<sup>18</sup> En aquest apartat les paraules "factors" i "components" s'han utilitzat indistintament.

## TAULA CXVI

Matriu de components rotats de l'anàlisi factorial de les respostes de l'alumnat al qüestionari d'adaptació escolar. Educació primària. Curs 2006-2007

	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
AAA1				,641			
AAA2				,619			
AAB1	,584						
AAB2			,737				
AAB3				,469			
AAB4	,536						
AAC1					,631		
AAC2						,784	
AAC3							,801
AAD1		,592					
AAD2		,553					
AOA1	,408						
AOA2	,505						
AOA3							
AOB1	,714						
AOB2	,719						
AOB3			,765				
AOB4			,500				
AOB5						,533	
AOB6			,454				
AOB7	,647						
AOC1					,814		
AOC2					,813		
AOC3						,776	
AOC4							,829
AOD1		,728					
AOD2		,697					

Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. La rotació ha convergit en 7 iteracions.

Cada factor està format per un determinat nombre d'ítems que són els següents:

Factor 1 (“satisfacció a l’aula ordinària i esforç individual”):

1. Tinc ganes de treballar a l’aula d’acollida.
2. M’esforço a fer les coses millor a l’aula d’acollida.
3. Estic bé a les classes ordinàries.
4. M’agrada el que fem a l’aula ordinària.
5. Treballo a l’aula ordinària.
6. Tinc ganes de treballar a l’aula ordinària.
7. M’esforço per fer les coses millor a l’aula ordinària.

Factor 2 (“professorat”):

1. El professorat m’escolta a l’aula d’acollida.
2. El professorat m’ajuda a l’aula d’acollida.
3. El professorat m’escolta a l’aula ordinària.
4. El professorat m’ajuda a l’aula ordinària.

Factor 3 (“aprenentatge”):

1. Entenc el que m’expliquen a l’aula d’acollida
2. Entenc el que m’expliquen a l’aula ordinària.

3. Puc fer les feines que em demanen a l'aula ordinària.

4. Estic aprenent a l'aula ordinària.

Factor 4 (“satisfacció a l'aula d'acollida”):

1. Estic bé a l'aula d'acollida.

2. M'agrada el que fem a l'aula d'acollida.

3. Estic aprenent a l'aula d'acollida

Factor 5 (“preferències en la relació amb els companys”):

1. M'agrada treballar a l'aula d'acollida amb....

2. Al pati, m'agrada estar amb....

3. A l'aula ordinària, m'agrada estar amb....

Factor 6 (“companys i ajuda”):

1. Hi ha companys que m'ajuden a l'aula d'acollida.

2. Demano ajuda a l'aula ordinària.

3. Hi ha companys que m'ajuden a l'aula ordinària.

Factor 7 (“malestar amb els companys”):

1. Hi ha companys que em molesten a l'aula d'acollida

2. Hi ha companys que em molesten a l'aula ordinària.

La relació de factors i preguntes associades té un gran interès. Així, el primer factor, el que explica més del 20% de la variància, fa referència especialment a la satisfacció de l'alumnat a l'aula ordinària i al seu esforç individual, mentre que la satisfacció a l'aula d'acollida apareix en quart lloc i explica únicament un 5'361% de la variància.

El segon factor es relaciona amb el professorat tant de l'aula d'acollida com de l'aula ordinària i explica un 6'561% de la variància. Aquest és també un fet important ja que mostra la gran importància del professorat respecte a la percepció que l'alumnat té de la institució escolar.

El tercer factor l'hem etiquetat com aprenentatge i es relaciona amb la percepció de l'alumnat sobre les seves possibilitats en relació a les activitats d'ensenyament i aprenentatge. Cal assenyalar que, en aquest factor, no està inclosa la resposta a la pregunta "estic aprenent" a l'aula d'acollida, la qual es situa dintre del factor quatre ("satisfacció a l'aula d'acollida") perquè probablement l'alumnat té una percepció de l'aprenentatge a l'aula d'acollida com a relacionat exclusivament amb l'aprenentatge de la llengua de l'escola.

Finalment, la relació amb la resta de l'alumnat es subdivideix en tres factors que mostren diferents aspectes d'aquesta relació i que, tots tres, tenen un pes similar en l'explicació de la variància.

### **9.5.2. L'anàlisi factorial de les respostes del professorat de l'aula d'acollida al qüestionari**

L'anàlisi factorial de les respostes del professorat de l'aula d'acollida al qüestionari de l'alumnat especifica quatre factors que expliquen el 63'544% de la variància.

La taula CXVII mostra els quatre components i la variància explicada.

## TAULA CXVII

Components anàlisi factorial professorat aula d'acollida i variància explicada. Educació primària. Curs 2006-2007

	<b>Total</b>	<b>% de la variància</b>	<b>% acumulat</b>
1	8,456	42,279	42,279
2	1,758	8,791	51,070
3	1,391	6,954	58,024
4	1,104	5,520	63,544

El primer factor explica el 42'279% de la variància i la variància total explicada és el 63'544%.

La taula CXVIII presenta la matriu de components rotats de les respostes del professorat de l'aula d'acollida al qüestionari d'adaptació.



## TAULA CXVIII

Matriu de components rotats de l'anàlisi factorial de les respostes del professorat de l'aula d'acollida al qüestionari d'adaptació escolar. Educació primària. Curs 2006-2007

	Component			
	1	2	3	4
TAA1		,820		
TAA2		,717		
TAA3			-,784	
TAA4				
TAA5		,683		
TAB1	,705			
TAB2	,762			
TAB3	,611			
TAB4	,746			
TAB5		,495		
TAB6	,837			
TAB7	,806			,
TAC1		,621		
TAC2				-,620
TAC3			-,720	
TAC4				,538
TAC5				,629
TAD1		,578		
TAD2	,707			
TAD3			,621	

Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. La rotació ha convergit en 7 interaccions.

Cada factor està format per un determinat nombre d'ítems que són els següents:

Factor 1 ("esforç individual i hàbits de treball de l'alumnat"):

1. Té interès per aprendre.

2. Manté l'atenció.
3. Participa en les tasques que se li proposen.
4. S'esforça a fer bé la feina.
5. Té els hàbits de treball bàsics.
6. Té les estratègies suficients per afrontar les activitats que es fan a l'aula.
7. Actua amb autonomia.

Factor 2 (“satisfacció de l'alumnat”):

1. Es mostra segur/a.
2. Es mostra obert/a
3. Es mostra ben adaptat/da a l'aula.
4. Sap demanar ajuda.
5. Es relaciona amb facilitat amb els companys.
6. Té bona relació amb el professorat.

Factor 3 (“malestar de l'alumnat”):

1. Es mostra agressiu (opera negativament).
2. Mostra actituds de rebuig envers determinats companys (opera negativament).
3. Respecta les opinions del professorat.

Factor 4 (“relació amb els companys”):

1. Es relaciona només amb els companys de la pròpia cultura (opera negativament).
2. És ben acceptat pels companys a l'aula.
3. És ben acceptat pels companys al pati.

El factor 1 (“esforç individual i hàbits de treball de l'alumnat”) té una gran importància ja que explica el 42'279% de la variància i es relaciona amb el primer factor de l'anàlisi factorial de l'alumnat. La gran presència d'aquest factor mostra el valor que el professorat dóna tant a l'esforç individual de l'alumnat com a l'existència o no d'hàbits de treball relacionats amb el context escolar.

La satisfacció de l'alumnat amb l'aula d'acollida apareix en segon lloc i explica un 8'791% de la variància, seguit justament d'un tercer factor que es situa en el pol oposat i que mostra el rebuig de l'alumnat i la seva irritabilitat en el context escolar.

Finalment, hi ha un quart factor que es relaciona amb les relacions que estableix l'alumnat amb la resta de companys.

### **9.5.3. L'anàlisi factorial de les respostes del professorat de l'aula ordinària al qüestionari**

L'anàlisi factorial de les respostes del professorat de l'aula ordinària al qüestionari de l'alumnat especifica quatre factors que expliquen el 63'436% de la variància.

La taula CXIX mostra els quatre factors i la variància explicada.

## TAULA CXIX

Components anàlisi factorial professorat aula d'acollida i variància explicada. Educació primària. Curs 2006-2007

	<b>Total</b>	<b>% de la variància</b>	<b>% acumulat</b>
1	9,502	41,315	41,315
2	2,107	9,160	50,475
3	1,678	7,295	57,770
4	1,303	5,666	63,436

La taula CXX presenta la matriu de components rotats de les respostes del professorat de l'aula ordinària al qüestionari d'adaptació.

## TAULA CXX

Matriu de components rotats de l'anàlisi factorial de les respostes del professorat de l'aula ordinària al qüestionari d'adaptació escolar. Educació primària. Curs 2006-2007

	Components			
	1	2	3	4
TOA1		,696		
TOA2	,605			
TOA3			-,774	
TOA4				
TOA5		,779		
TOA6		,755		
TOB1	,812			
TOB2	,802			
TOB3	,757			
TOB4	,794			
TOB5	,591			
TOB6	,797			
TOB7	,744			
TOC1		,654		
TOC2				,873
TOC3				,874
TOC4			-,696	
TOC5		,686		
TOC6		,709		
TOD1		,503		
TOD2	,663			
TOD3			,675	
TOD4			,485	

Mètode d'extracció: Anàlisi de components principals. Mètode de rotació: Normalització Varimax amb Kaiser. La rotació ha convergit en 7 iteracions.

Cada factor està format per un determinat nombre d'ítems que són els següents:

Factor 1 (“esforç individual i hàbits de treball de l'alumnat”):

1. Es mostra obert.
2. Té interès per aprendre.
3. Manté l'atenció.
4. Participa en les tasques que se li proposen.
5. S'esforça a fer bé la feina.
6. Sap demanar ajuda.
8. Té els hàbits de treball bàsics.
9. Té les estratègies suficients per afrontar les activitats que es fan a l'aula.
10. Actua amb autonomia.

Factor 2 (“satisfacció de l'alumnat”):

1. Es mostra segur/a.
2. Es mostra ben adaptat/da a l'aula.
3. Es mostra ben adaptat al centre.
4. Es relaciona amb facilitat amb els companys
5. És ben acceptat pels companys a l'aula.

6. És ben acceptat pels companys al pati.

7. Té bona relació amb el professorat.

Factor 3 (“malestar de l'alumnat”):

1. Es mostra agressiu (opera negativament).

2. Mostra actituds de rebuig envers determinats companys a l'aula (opera negativament).

3. Respecta les decisions del professorat.

4. Té bona relació amb altres professionals del centre.

Factor 4 (“preferències en la relació amb els companys”):

1. Es relaciona, només, amb companys de la pròpia cultura.

2. Es relaciona, només, amb companys de l'aula d'acollida.

Els factors que apareixen són molt semblants als que hem vist a l'anàlisi factorial de les respostes al qüestionari d'adaptació del professorat de l'aula d'acollida. Així, hi ha un primer factor que explica el 41'135% de la variància que es relaciona amb l'esforç individual de l'alumnat i els seus hàbits de treball dins el context escolar. El segon factor mostra també la satisfacció de l'alumnat i la seva inclusió al context escolar. El tercer factor és igual al tercer factor de l'anàlisi factorial del professorat de l'aula d'acollida. I, el quart factor també es refereix a les relacions entre l'alumnat si bé els ítems difereixen del mateix factor obtingut amb el professorat de l'aula d'acollida.

## **9.6. Els components de les anàlisis factorials i l'alumnat**

En aquest apartat mostrem les diferències en relació a cadascun dels factors extrets de les anàlisis factorials realitzades i l'alumnat. Per diferenciar els diferents grups d'alumnat teníem dues opcions: utilitzar la variable “continent” o utilitzar la variable “família lingüística”. Hem optat per la segona perquè entenem que és la variable que ens permet diferenciar millor els diferents grups d'alumnat. De fet, únicament hi ha dos grups, els castellans i els romanesos, que no queden diferenciats al quedar inclosos dins de la categoria “romànica”. Per això, després de cada anàlisi distingim entre l'alumnat castellà i l'alumnat romanès. En alguns casos, utilitzem també la variable “continent” per exemplificar millor alguns dels resultats obtinguts.

Per últim, atès que l'alumnat llatinoamericà representa un percentatge molt elevat dels participants hem decidit utilitzar la variable “país d'origen” per analitzar i descriure les diferències observades.

### **9.6.1. Els components de l'anàlisi factorial de les respostes de l'alumnat al qüestionari i la família lingüística**

Els factors extrets de l'anàlisi factorial de les respostes de l'alumnat al qüestionari d'adaptació escolar són set: 1) satisfacció a l'aula ordinària i esforç individual; 2) professorat; 3) aprenentatge; 4) satisfacció a l'aula d'acollida; 5) preferències en la relació amb els companys; 6) companys i ajuda i 7) malestar amb els companys.

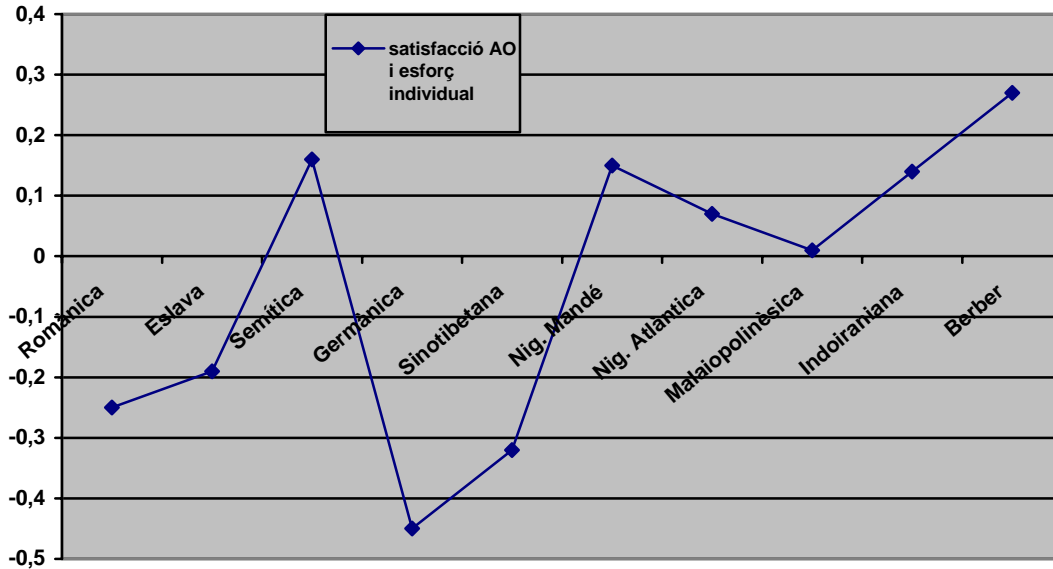
El gràfic CXLVI mostra la relació entre el primer factor (“satisfacció a l'aula ordinària i esforç individual”) i la variable “família lingüística”.



## GRÀFIC CXLVI

Satisfacció a l'aula ordinària i esforç individual de l'alumnat i família lingüística.

Educació primària. Curs 2006-2007



(F=14'656; p=0'000).

L'alumnat amb una llengua germànica i sinotibetana apareix com l'alumnat més insatisfet a l'aula ordinària i el que mostra una autopercepció d'esforçar-se poc en el treball escolar. Al contrari, l'alumnat berber és el que manifesta més satisfacció i una autopercepció d'esforçar-se en el treball escolar.

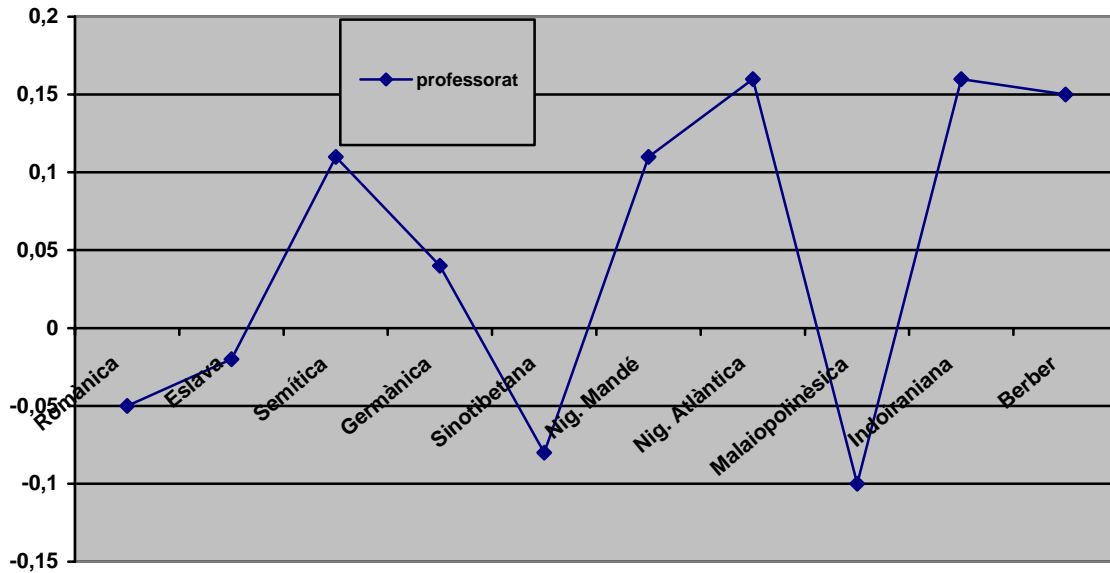
L'alumnat amb una llengua romànica i eslava té una autopercepció negativa de la seva implicació en el treball escolar i mostra insatisfacció a l'aula ordinària, a diferència de l'alumnat amb una llengua indoiraniana, semítica i nigerocongolesa que mostra graus raonables de satisfacció i autopercepció de la seva implicació en el treball escolar. No obstant això, si bé les diferències no són significatives amb l'alumnat castellà, l'alumnat romanès mostra una autopercepció lleugerament positiva ( $X=0'0269$ ;  $\sigma=0'968$ ).

Finalment, l'alumnat amb una llengua malaiopolinèsica està una mica per sobre de la línia base i, per tant, les seves actituds es poden considerar més a prop d'una posició neutral.

El gràfic CXLVII mostra la relació entre el segon factor (“professorat”) i la variable “família lingüística”.

GRÀFIC CXLVII

Professorat i família lingüística. Educació primària. Curs 2006-2007



( $F=4,941$ ;  $p=0'000$ ).

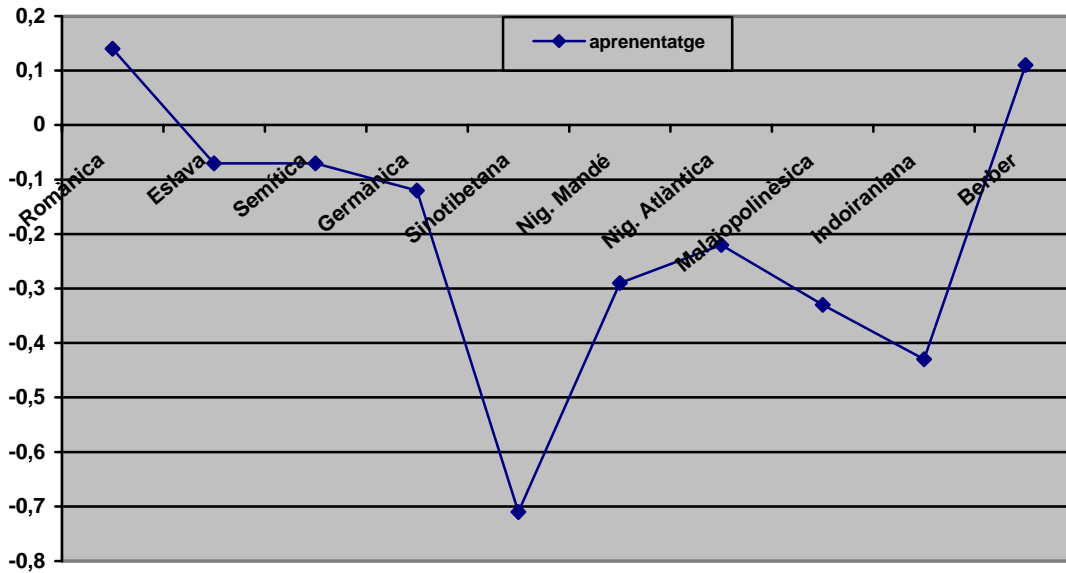
La percepció subjectiva de l'alumnat vers el professorat és negativa entre l'alumnat amb una llengua sinotibetana, romànica i malaiopolinèsica. L'alumnat amb una llengua eslava té una actitud neutra i la resta té una actitud positiva, de la qual cal destacar l'actitud de l'alumnat amb una llengua indoiraniana i nigerocongolesa atlàntica.

Hi ha diferències significatives entre la percepció de l'alumnat castellà i romanès ( $F=0'24,004$ ;  $p=0'000$ ) en el sentit d'una clara percepció positiva per part de l'alumnat romanès ( $X=0,1368$ ;  $\hat{\sigma}=1'0078$ ) i una percepció negativa per part de l'alumnat castellà ( $X=-0,0868$ ;  $\hat{\sigma}=0'9876$ )

El gràfic CXLVIII mostra la relació entre el tercer factor (“aprenentatge”) i la variable “família lingüística”.

## GRÀFIC CXLVIII

Aprentatge i família lingüística. Educació primària. Curs 2006-2007



( $F=38,654$ ;  $p=0'000$ ).

Els resultats són sorprenents. La majoria de l'alumnat considera que no aprèn o que aprèn poc ( $X=-0'0000394$ ;  $\hat{\sigma}=1'000597$ ). Únicament l'alumnat amb una llengua romànica i berber considera que està aprenent.

Hi ha diferències significatives entre l'alumnat castellà i l'alumnat romanès ( $F=6,680$ ;  $\hat{\sigma}=0'010$ ) en el sentit d'una millor autopercepció del procés d'aprenentatge per part de l'alumnat romanès ( $X=0'2276$ ;  $\hat{\sigma}=0'9154$ ) que de l'alumnat castellà ( $X=0'1152$ ;  $\hat{\sigma}=0',9496$ ).

La percepció sobre el seu procés d'aprenentatge de l'alumnat amb una llengua sinotibetana és preocupant. Els resultats mostren que la majoria d'aquest alumnat respon "gens" a les preguntes del qüestionari que formen part d'aquest factor.

A la percepció subjectiva que l'alumnat amb una llengua sinotibetana té sobre el seu procés d'aprenentatge es pot afegir la de l'alumnat amb una llengua indoiraniana. La percepció de l'alumnat amb una llengua sinotibetana es correspon amb les actituds mostrades en relació al primer factor, però no és així respecte a l'alumnat amb una

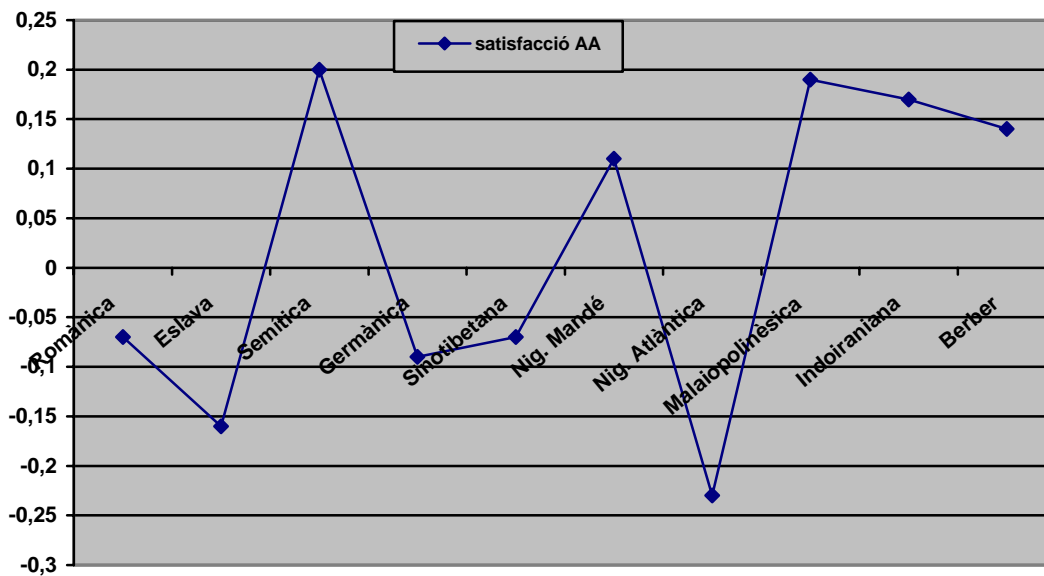
llengua indoiraniana, el qual tenia actituds obertament positives respecte al seu procés d'implicació a l'aula ordinària.

També crida l'atenció la percepció de l'alumnat amb una llengua semítica, malaiopolinèsica i nigercongoleesa mandé que, en relació al primer factor, tenia percepcions positives de la seva implicació en el treball escolar a l'aula ordinària.

El gràfic CXLIX mostra la relació entre el quart factor (“satisfacció a l'aula d'acollida”) i la variable “família lingüística”.

### GRÀFIC CXLIX

Satisfacció a l'aula d'acollida de l'alumnat i família lingüística. Educació primària. Curs 2006-2007



( $F=9,86$ ;  $p=0,000$ ).

El gràfic que mostra la satisfacció de l'alumnat a l'aula d'acollida presenta diferències amb el gràfic que descriu la satisfacció de l'alumnat a l'aula ordinària. En primer lloc, les mitjanes són diferents. Així, la mitjana del factor “satisfacció a l'aula ordinària i esforç individual de l'alumnat” és  $-0,0000084$  amb una desviació d' $1,000175$ , mentre que la mitjana d'aquest quart component és  $0,0005413$  amb una desviació d' $1,001925$ . Això significa que, pel conjunt de la població estudiada, l'alumnat està una mica més satisfet a l'aula d'acollida que a l'aula ordinària. A més a més, mentre que la satisfacció

a l'aula ordinària es lleugerament negativa pel que fa a l'aula d'acollida és lleugerament positiva.

Els graus màxims de satisfacció a l'aula d'acollida els expressa l'alumnat amb una llengua semítica, nigerocongolesa mandé, malaiopolinèsica, indoiraniana i berber, la qual cosa, si exceptuem a l'alumnat amb una llengua malaiopolinèsica, coincideix amb les actituds que aquest alumnat manifesta en relació al primer factor de l'anàlisi factorial. En canvi, l'alumnat amb una llengua nigerocongolesa atlàntica expressa molta més insatisfacció a l'aula d'acollida que a l'aula ordinària.

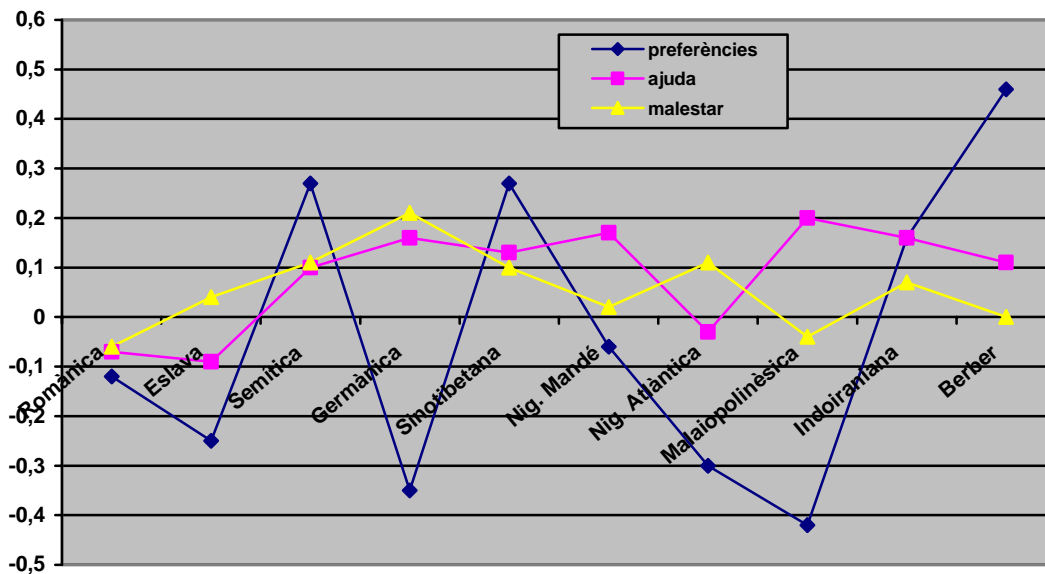
L'alumnat sinotibetà i amb una llengua romànica i germànica mostra menys insatisfacció respecte a l'aula d'acollida que en relació a l'aula ordinària, mentre que l'alumnat amb una llengua eslava mostra graus de descontent semblants en ambdues aules.

Entre l'alumnat romanès i l'alumnat castellà hi ha diferències significatives ( $F=4,734$ ;  $\hat{p}=0'030$ ). L'alumnat romanès està més satisfet a l'aula d'acollida ( $X=0'0258$ ;  $\hat{p}=0'8697$ ) que l'alumnat castellà, el qual es mostra insatisfet ( $X=-0'0729$ ;  $\hat{p}=1'0076$ ).

El gràfic CL mostra la relació entre els tres últims factors, aquells que fan referència a la relació amb altres companys, i la variable "família lingüística".

## GRÀFIC CL

Relació amb els companys i família lingüística. Educació primària. Curs 2006-2007



( $F=31,291$ ;  $p=0'000$  pel component cinquè;  $F=6'359$ ;  $p=0'000$  pel component sisè;  $F=4,210$ ;  $p=0'000$  pel component setè).

Pel que fa als tres factors analitzats globalment, l'alumnat de les diferents famílies lingüístiques es comporta homogèniament, excepte el de llengua berber, malaiopolinèsica, nigerocongolesa atlàntica i germànica. Les discrepàncies es donen entre el primer factor ("preferències en la relació amb els companys") i els altres dos factors ("ajuda i companys" i "malestar amb els companys"). L'única explicació coherent es pot donar respecte a l'alumnat berber. Així, té un valor alt al cinquè component ("preferències en les relacions amb els companys") la qual cosa significa que busca relacions amb companys de la seva cultura o de l'aula d'acollida i, per tant, pot tenir la percepció que hi ha altres companys que el molesten i, per això, el seu valor és zero, però en els altres casos aquesta explicació no serveix ja que tenen valors molt negatius en el cinquè component ("preferències en les relacions amb els companys") la qual cosa significa que es relacionen amb tots els companys i, a la vegada, positius al setè component ("malestar amb els companys") la qual cosa significa que porten malament les relacions amb una part dels companys.

L'alumnat amb una llengua romànica és el més homogeni, probablement perquè és majoria a les aules. En aquest sentit, tendeix a relacionar-se amb tothom, no percep una

relació dolenta amb la resta de companys i no percep rebre ajuts especials d'altres companys. L'alumnat amb una llengua eslava té percepcions semblants, si bé una mica més accentuades respecte a una bona relació amb tots els companys.

Hi ha diferències significatives entre l'alumnat romanès i l'alumnat castellà en el component "malestar amb els companys" ( $F=14,286$ ;  $p=0'000$ ). L'alumnat romanès té un valor positiu ( $X=-0'0697$ ;  $\hat{\sigma}=1'0186$ ) i l'alumnat castellà negatiu ( $X=-0'1012$ ;  $\hat{\sigma}=0'9745$ ). No obstant això, pel que fa al component cinquè, l'alumnat romanès no mostra preferències especials amb grups de companys ( $X=-0'0559734$ ;  $\hat{\sigma}=0'9204$ ), si bé la seva mitjana és menor que la de l'alumnat castellà ( $X=-0'1090$ ;  $\hat{\sigma}=0'8443$ ).

L'alumnat amb una llengua sinotibetana, nigerocongolesa mandé, semítica i indoiraniana té percepcions semblants. D'una banda, té tendència a relacionar-se amb companys de la pròpia cultura o de l'aula d'acollida i, en aquest sentit, percep que té una relació lleugerament dolenta amb una part de la resta de companys. Però, de l'altra, sent que és recolzat tant a l'aula d'acollida com a l'aula ordinària per companys de classe.

### 9.6.2. A tall de resum

1. El factor que explica més diferències en les respostes de l'alumnat al qüestionari d'adaptació és la seva implicació en les tasques d'ensenyament i aprenentatge a l'aula ordinària.
2. En aquest sentit, hi ha diferències importants entre l'alumnat segons la seva família lingüística. L'alumnat sinotibetà i l'alumnat amb una llengua germànica són els que expressen un major descontent quan els comparem amb l'alumnat que parla una llengua semítica, berber, nigerocongolesa i indoiraniana. L'alumnat que parla una llengua romànica i eslava manifesta una actitud lleugerament negativa, si bé hi ha diferències entre l'alumnat castellà i romanès en el sentit d'una actitud més positiva per part del segon.
3. El segon factor fa referència a la percepció que té l'alumnat sobre la implicació del professorat com una font d'ajut personal pel progrés acadèmic i, amb lleus

matissos, té un perfil molt semblant al primer. Cal destacar únicament la percepció clarament negativa de l'alumnat amb una llengua eslava i un cert canvi d'actitud entre l'alumnat amb una llengua germànica i sinotibetana. Així, pel que fa al primer, l'autopercepció negativa respecte a l'aula ordinària es transforma en una lleu percepció positiva del paper del professorat i, pel que fa al segon, es mitiga en part la percepció negativa de l'aula ordinària.

4. El factor que es refereix a l'aprenentatge comporta sorpreses. Així, per exemple, l'alumnat amb percepcions clarament positives respecte a la seva implicació a l'aula ordinària, com l'alumnat amb una llengua semítica, berber, indoiraniana i nigerocongolesa atlàntica, sent que no aprèn o que aprèn molt poc. Al contrari, l'alumnat amb una llengua romànica que tenia percepcions lleugerament negatives respecte a la seva implicació a l'aula ordinària creu que està aprenent molt o bastant. L'alumnat sinotibetà fa correspondre la seva percepció sobre la seva implicació a l'aula ordinària amb els resultats que obté, igual que l'alumnat amb una llengua eslava o germànica.
5. La satisfacció a l'aula d'acollida presenta perfils diferents a la satisfacció i a la implicació a l'aula ordinària. Així, l'alumnat sinotibetà està més satisfet i, en canvi, l'alumnat amb una llengua eslava presenta més insatisfacció. A la resta hi ha diferències, però poc acusades dintre del mateix perfil.
6. Finalment, la majoria de l'alumnat és coherent en relació als tres factors que expliquen diferències en les respostes al qüestionari relacionades amb la relació amb altres companys.

### **9.6.3. Els components de l'anàlisi factorial de les respostes del professorat de l'aula d'acollida al qüestionari i la família lingüística**

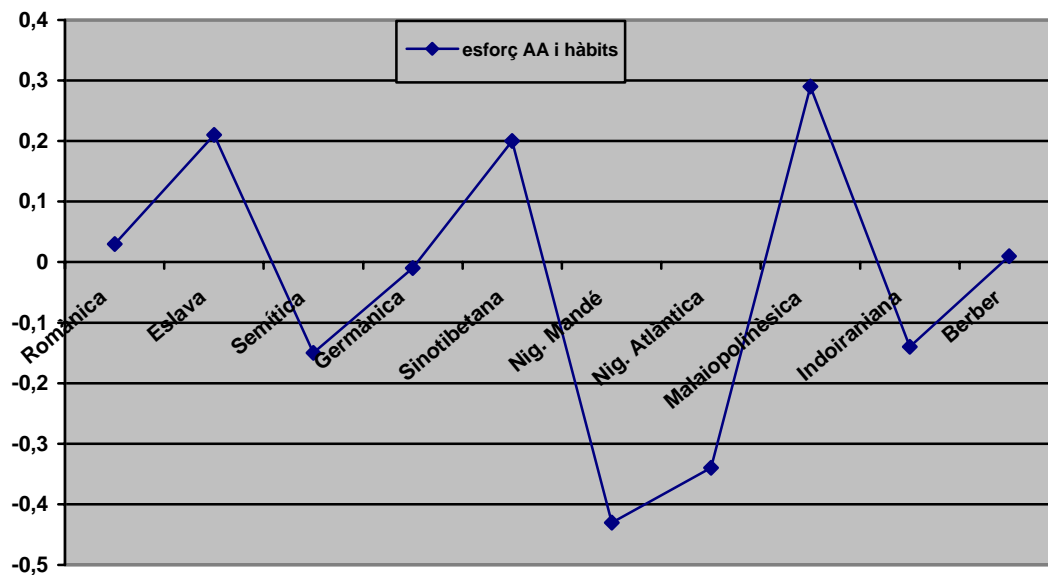
Els factors extrets de l'anàlisi factorial de les respostes del professorat de l'aula d'acollida al qüestionari d'adaptació escolar són quatre: 1) esforç individual i hàbits de treball de l'alumnat; 2) satisfacció de l'alumnat; 3) malestar de l'alumnat i 4) relació amb els companys.



El gràfic CLI mostra la relació entre el primer factor (“esforç individual i hàbits de treball de l'alumnat”) i la variable “família lingüística”.

### GRÀFIC CLI

Esforç individual i hàbits de treball de l'alumnat i família lingüística. Professorat aula d'acollida. Educació primària. Curs 2006-2007



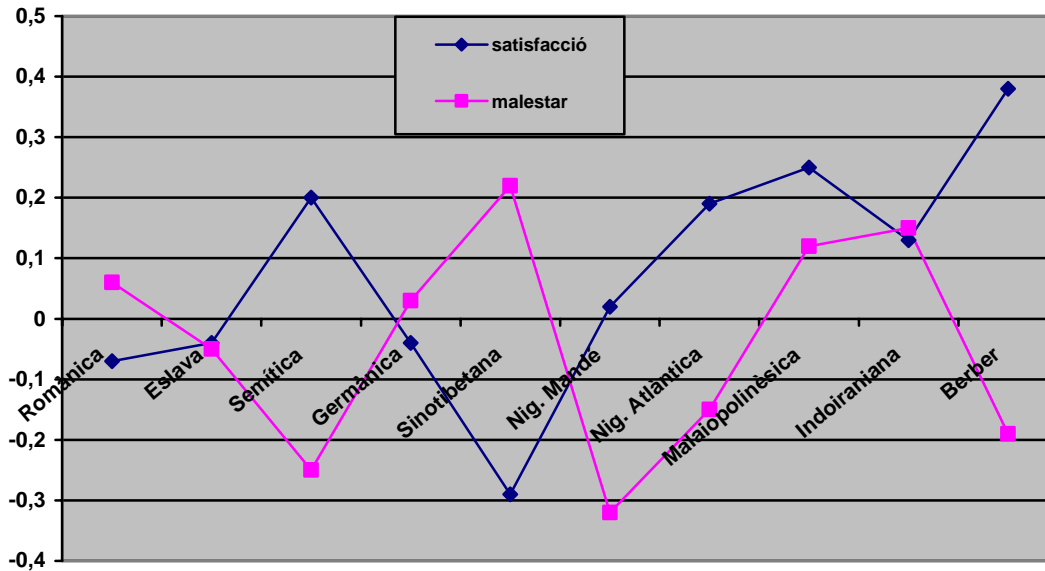
( $F=10,019$ ;  $p=0'000$ ).

El gràfic que descriu la percepció que mostra el professorat de l'aula d'acollida sobre la implicació de l'alumnat té poc a veure amb la percepció que l'alumnat té sobre aquesta qüestió. Així, les percepcions tant positives com negatives de l'alumnat (veure gràfics CXLVI i CXLVIII) es transformen, per part del professorat de l'aula d'acollida, en el contrari. Únicament hi ha una certa coincidència respecte a l'alumnat amb una llengua nigerocongolesa atlàntica i malaiopolinèsica. A la resta, el resultat és el contrari. En aquest sentit, criden l'atenció les diferències entre les percepcions que mostra l'alumnat de llengua eslava, sinotibetana, semítica, nigerocongolesa mandé i indoiraniana que són clarament oposades.

El gràfic CLII mostra el perfil del segon factor (“satisfacció de l'alumnat”) del tercer (“malestar de l'alumnat”) i la família lingüística.

## GRÀFIC CLII

Satisfacció i malestar de l'alumnat i família lingüística. Professorat aula d'acollida.  
Educació primària. Curs 2006-2007



( $F=19,006$ ;  $p=0'000$  pel segon component;  $F=15,881$ ;  $p=0'000$  pel tercer component).

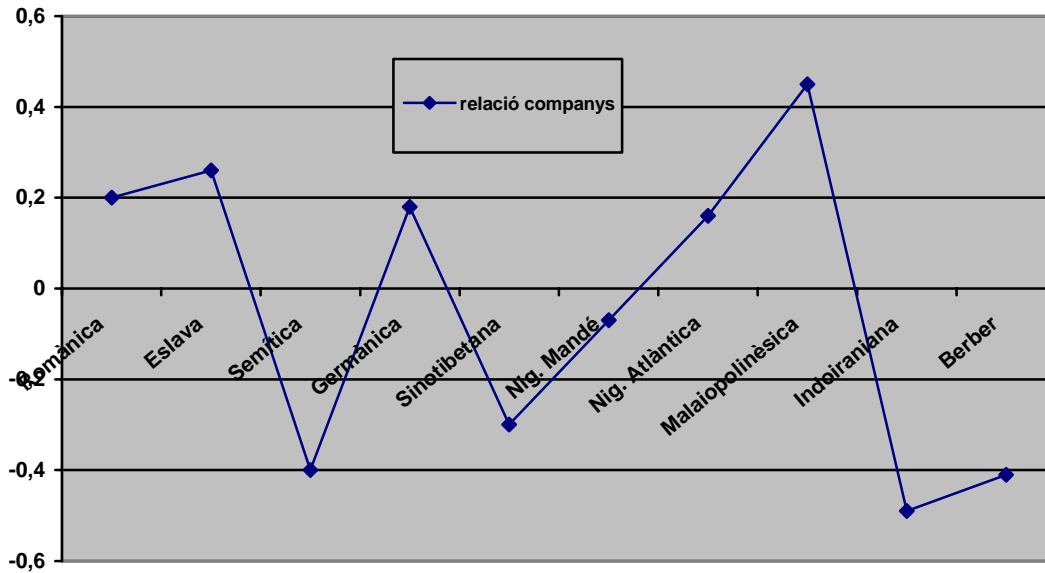
Excepte en el cas de l'alumnat amb una llengua indoiraniana i, en part, amb una llengua malaiopolinèsica, els resultats sobre la satisfacció i el malestar de l'alumnat percebut pel professorat de l'aula d'acollida són molt coherents. Les raons de la incoherència, especialment de l'alumnat amb una llengua indoiraniana, són desconegudes.

La percepció del professorat de l'aula d'acollida sobre la satisfacció i insatisfacció de l'alumnat coincideix amb les percepcions que té l'alumnat sobre aquesta qüestió.

El gràfic CLIII mostra el perfil del quart factor ("relació amb els companys") i la família lingüística.

## GRÀFIC CLIII

Relació amb els companys i família lingüística. Professorat aula d'acollida. Educació primària. Curs 2006-2007



( $F=69,921$ ;  $p=0'000$ ).

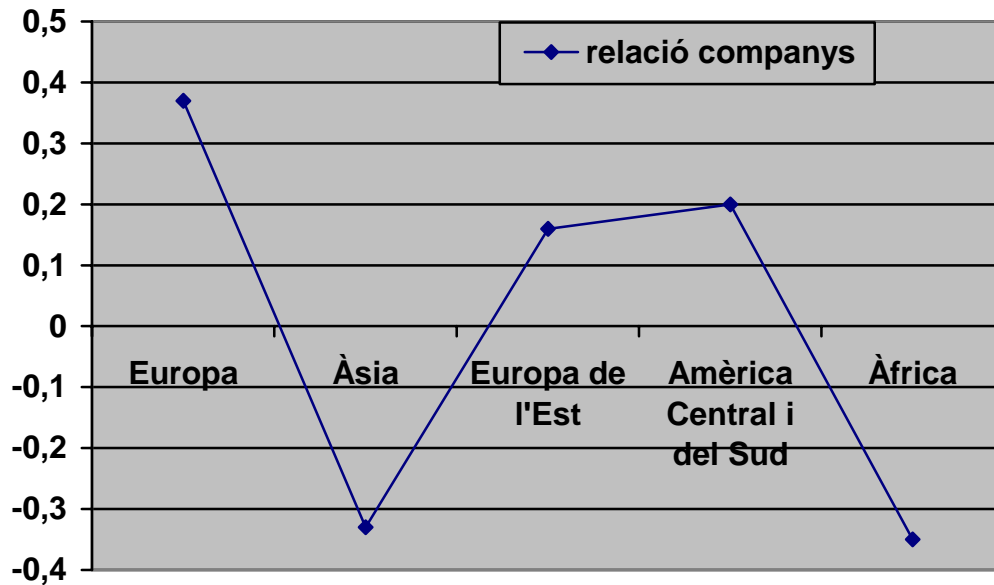
Independentment de la percepció de l'alumnat, la percepció subjectiva del professorat de l'aula d'acollida sobre les relacions entre l'alumnat és molt preocupant. Cal només mirar la línia divisòria i observar qui està a un costat i qui està a l'altre. La immensa majoria dels africans i dels asiàtics són percebuts amb problemes (poca acceptació de la resta de companys, rebuig, etc.) respecte a les seves relacions.

El gràfic CLIV mostra els resultats segons la variable "continent" i confirma les apreciacions ja realitzades.

## GRÀFIC CLIV

Relació amb els companys i continent. Professorat aula d'acollida. Educació primària.

Curs 2006-2007



( $F=131'417$ ;  $p=0'000$ ).

Hi ha diferències significatives entre els europeus, que són els millors percebuts, i la resta de grups ( $p=0'000$  amb Àsia i Àfrica;  $p=0'016$  amb Europa de l'Est i  $p=0'043$  amb Amèrica central i del Sud) i entre els africans i els asiàtics amb la resta de grups ( $p=0'000$ ).

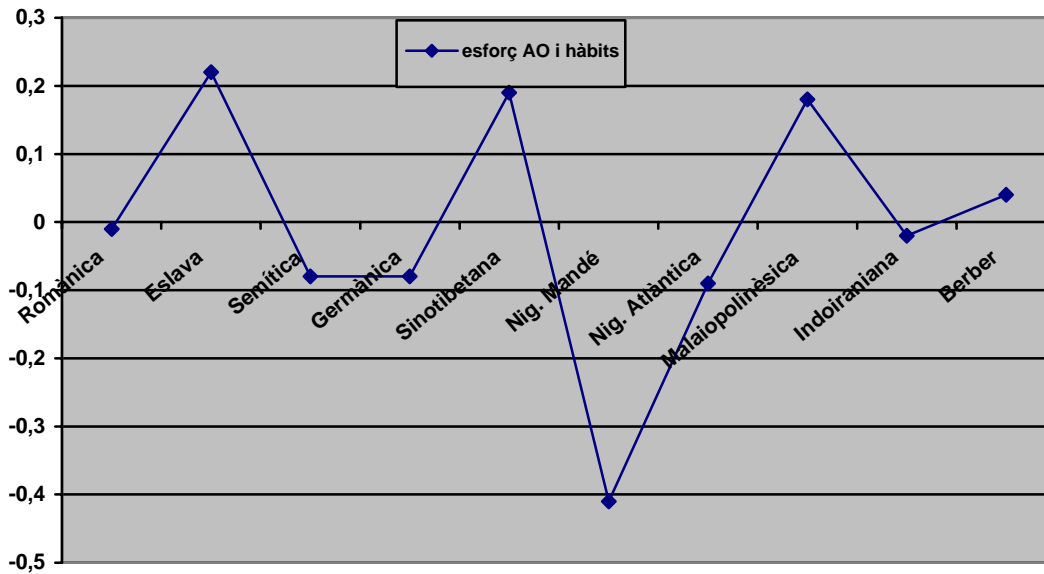
#### 9.6.4. Els components de l'anàlisi factorial de les respostes del professorat de l'aula ordinària al qüestionari i la família lingüística

Els components extrets de l'anàlisi factorial de les respostes del professorat de l'aula ordinària al qüestionari d'adaptació escolar són quatre: 1) esforç individual i hàbits de treball de l'alumnat; 2) satisfacció de l'alumnat; 3) malestar de l'alumnat i 4) preferències en la relació amb els companys.

El gràfic CLV mostra la relació entre el primer factor (“esforç individual i hàbits de treball de l'alumnat”) i la variable “família lingüística”.

### GRÀFIC CLV

Esforç individual i hàbits de treball de l'alumnat i família lingüística. Professorat aula ordinària. Educació primària. Curs 2006-2007



( $F=5'475$ ;  $p=0'000$ ).

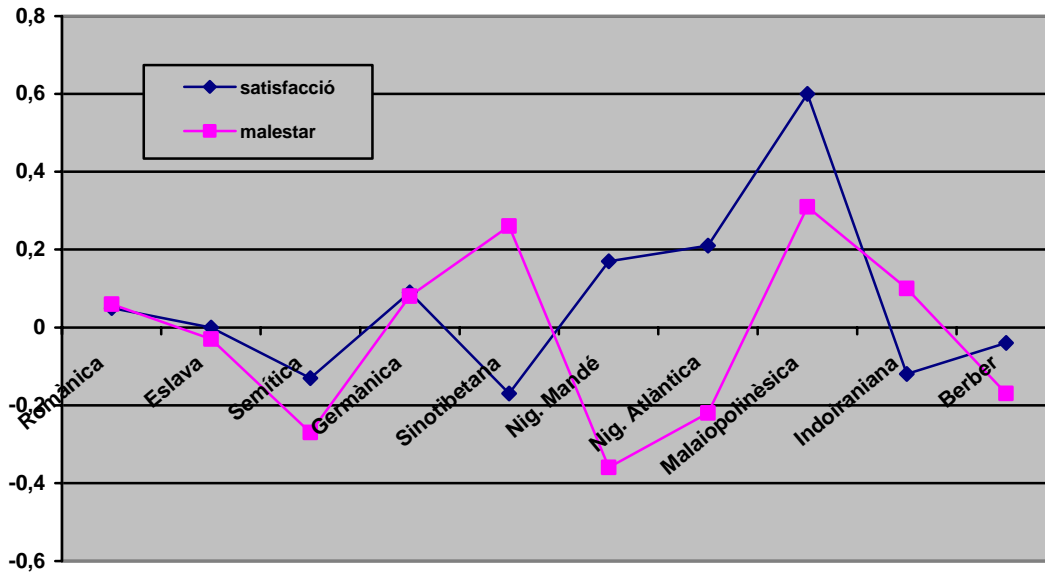
De manera més atenuada que amb el professorat de l'aula d'acollida, el professorat de l'aula ordinària tampoc coincideix amb les percepcions que té l'alumnat de la seva implicació a l'aula ordinària. Així, novament apareixen invertides les percepcions, excepte en el cas de l'alumnat amb una llengua romànica o malaiopolinèsica.

El gràfic CLVI mostra el perfil dels factors segon (“satisfacció de l'alumnat”) i tercer (“malestar de l'alumnat”) i la família lingüística.

## GRÀFIC CLVI

Satisfacció i malestar de l'alumnat i família lingüística. Professorat aula ordinària.

Educació primària. Curs 2006-2007



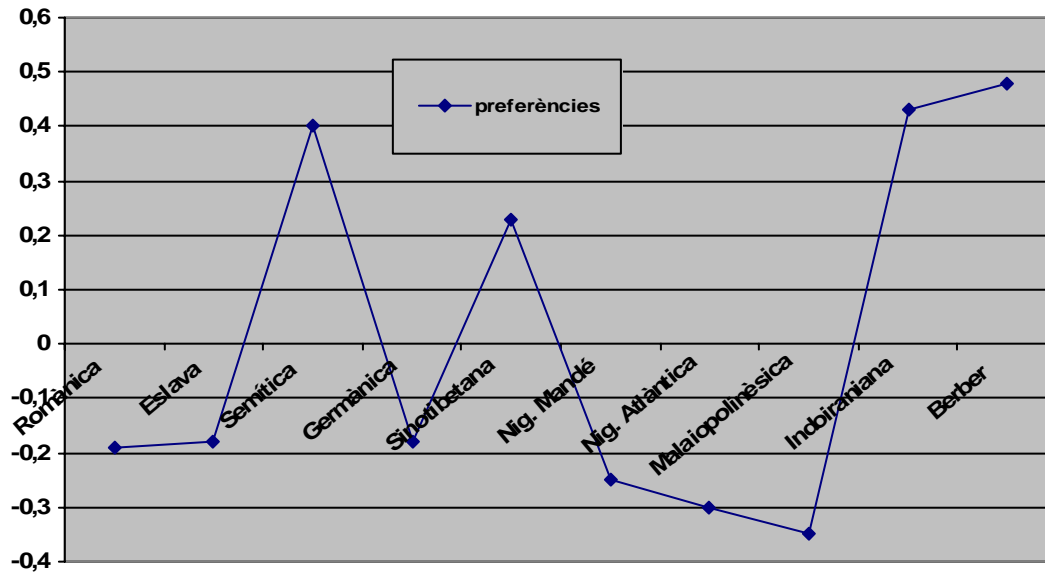
( $F=7,643$ ;  $p=0,000$  pel segon component i  $F=17,801$ ;  $p=0,000$  pel tercer component).

Si exceptuem l'alumnat amb una llengua malaiopolinèsica i, en part, l'alumnat que parla una llengua semítica, la resta de perfils per a cadascuna de les famílies lingüístiques, de la mateixa manera que passava amb el professorat de l'aula d'acollida, són molt coherents i reflecteixen les mateixes tendències, ja comentades, que apareixen al gràfic CXXVII. Les percepcions del professorat de l'aula ordinària respecte l'alumnat amb una llengua semítica es poden explicar per la percepció negativa sobre la seva satisfacció. En aquest sentit, atès que, al tercer component, hi ha ítems relacionats amb els i les professionals del centre (professorat i altres) també puntuen baix i, a més a més, una elevada puntuació en els ítems que operen negativament (per exemple, es mostra agressiu) fa que, en conjunt, la puntuació sigui baixa. En canvi, aquesta explicació no es pot aplicar a l'alumnat amb una llengua malaiopolinèsica, però sí a l'alumnat amb una llengua indoiraniana que, probablement, té puntuacions baixes en les relacions amb el professorat i també baixes en relació a comportaments individuals disruptius que, al operar negativament, pugen la mitja.

Finalment, el gràfic CLVII mostra les relacions entre el quart factor ("preferències en la relació amb els companys") i la variable família lingüística.

## GRÀFIC CLVII

Preferències en la relació amb els companys i família lingüística. Professorat aula ordinària. Educació primària. Curs 2006-2007



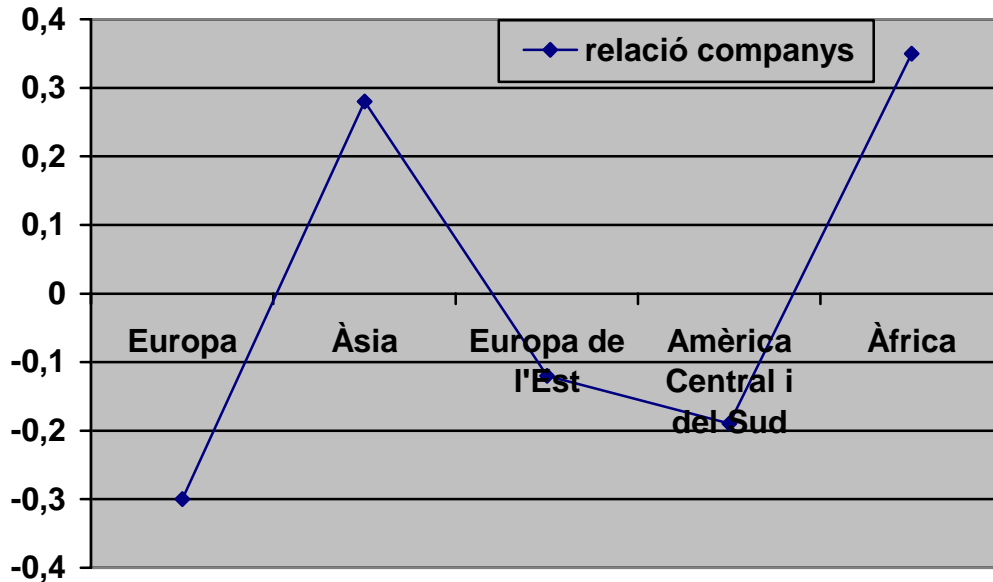
( $F=60,839$ ;  $p=0'000$ ).

Pel que fa a la percepció del professorat de l'aula ordinària sobre les relacions de l'alumnat, hi ha certes diferències amb la percepció del professorat de l'aula d'acollida. Així, tal i com es veu al gràfic, el professorat de l'aula ordinària creu que l'alumnat que té problemes de relació amb el conjunt de companys i companyes és el que parla una llengua sinotibetana, indoiraniana, semítica o berber.

El gràfic CLVIII mostra la percepció del professorat de l'aula ordinària respecte a les preferències de l'alumnat segons la variable continent.

## GRÀFIC CLVIII

Preferències en la relació amb els companys i família lingüística. Professorat aula ordinària. Educació primària. Curs 2006-2007



Si bé a l'anàlisi mitjançant la variable "família lingüística" semblava que la percepció del professorat de l'aula ordinària estava menys esbiaixada que la del professorat de l'aula d'acollida, l'anàlisi de variància mitjançant la variable "continent" reproduïx pràcticament la mateixa percepció, de manera que africans i asiàtics estan a un costat i la resta a l'altre.

En aquest cas únicament hi ha diferències significatives entre els asiàtics i els africans amb la resta de grups ( $p=0'000$ ).

#### 9.6.5. A tall de resum

1. L'anàlisi factorial tant de les respostes del professorat de l'aula d'acollida com de l'aula ordinària especifica quatre factors molt semblants dels quals el més important, amb una gran diferència, es refereix a l'esforç individual de l'alumnat i la seva implicació en les activitats d'ensenyament i aprenentatge.
2. El perfil del primer component de les dues anàlisis factorials és completament diferent del perfil dels components corresponents a l'anàlisi factorial de



l'alumnat. De fet, hi ha una relació inversa, de manera que l'alumnat que es percep amb una feble implicació a les activitats d'ensenyament i aprenentatge es percebut pel professorat com a molt implicat i, a l'inrevés, l'alumnat que mostra una forta implicació es percebut per part del professorat com a poc implicat. L'alumnat amb actituds neutres, especialment el que parla una llengua romànica, es correspon també en part a les percepcions del professorat.

3. El professorat de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària percep el grau de satisfacció i d'insatisfacció de l'alumnat de manera força coincident amb l'autopercepció subjectiva que té el propi alumnat. No obstant això, també s'observen diferències, especialment amb una part de l'alumnat africà i asiàtic.
4. Finalment, pel que fa a les relacions que l'alumnat estableix, hi ha una gran coincidència per part del professorat de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària en afirmar que l'alumnat amb una llengua semítica, berber, sinotibetana i indoiraniana tendeix a relacionar-se únicament amb alumnat de la seva pròpia cultura o de l'aula d'acollida, mentre que l'alumnat amb una llengua romànica, eslava, germànica o malaiopolinèsica estableix relacions amb tot l'alumnat. El professorat de l'aula d'acollida afegeix en aquesta polarització una part de l'alumnat amb una llengua nigerocongolesa i el col·loca del costat dels que limiten les seves relacions. De fet, tant un professorat com l'altre percep l'alumnat africà i asiàtic de manera diferent a la resta d'alumnat.

### **9.7. Els components de les anàlisis factorials i l'alumnat llatinoamericà**

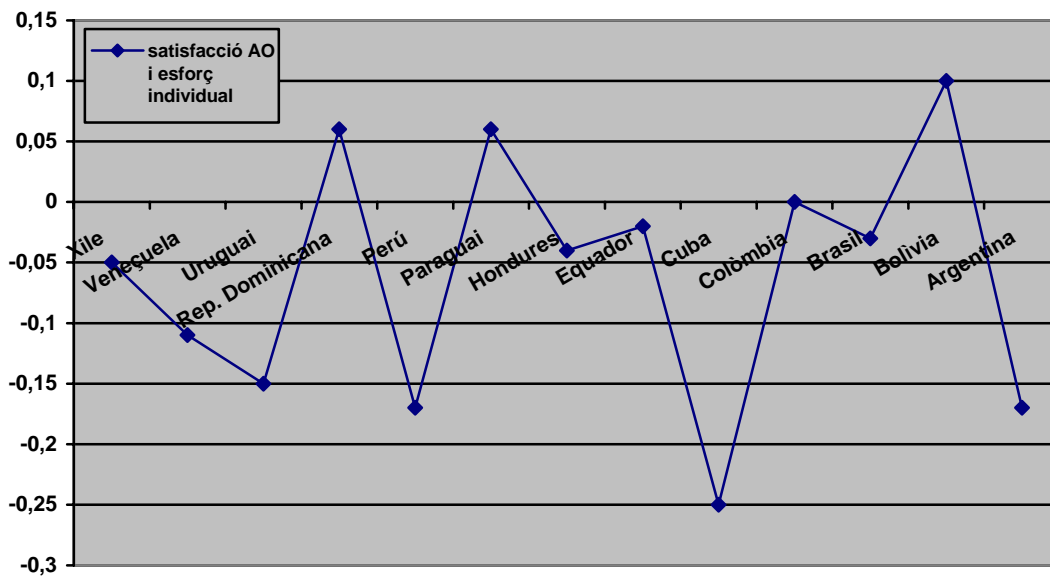
En aquest apartat presentem la relació entre els diferents factors extrets de les anàlisis factorials i el país d'origen de l'alumnat llatinoamericà. La raó és que constitueixen quasi la meitat dels participants i podem pensar que hi ha diferències segons el país d'origen tal i com hem vist en anàlisis precedents. Únicament hem analitzat els països amb més de cinquanta participants.

### 9.7.1. Els components de l'anàlisi factorial de les respostes de l'alumnat llatinoamericà al qüestionari i el país d'origen

El gràfic CLIX mostra la relació entre el primer factor (“satisfacció a l'aula ordinària i esforç individual de l'alumnat”) i el país d'origen de l'alumnat llatinoamericà.

GRÀFIC CLIX

Satisfacció a l'aula ordinària i esforç individual de l'alumnat i país d'origen de l'alumnat llatinoamericà. Educació primària. Curs 2006-2007

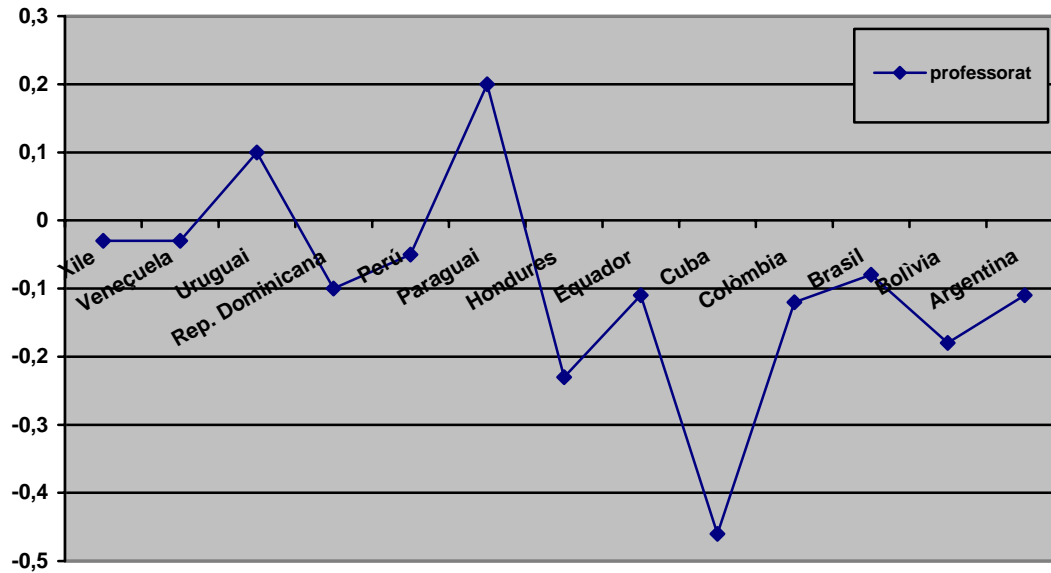


Apareixen diferències importants entre l'alumnat llatinoamericà en funció del país d'origen. L'alumnat de Bolívia, Paraguai i República Dominicana manté actituds positives mentre que l'alumnat d'Uruguai, Perú, Argentina i, especialment, Cuba té actituds negatives. Les actituds de la resta són neutres.

El gràfic CLX mostra la relació entre el segon factor (“professorat”) i el país d'origen de l'alumnat llatinoamericà.

## GRÀFIC CLX

Professorat i país d'origen de l'alumnat llatinoamericà. Educació primària. Curs 2006-2007

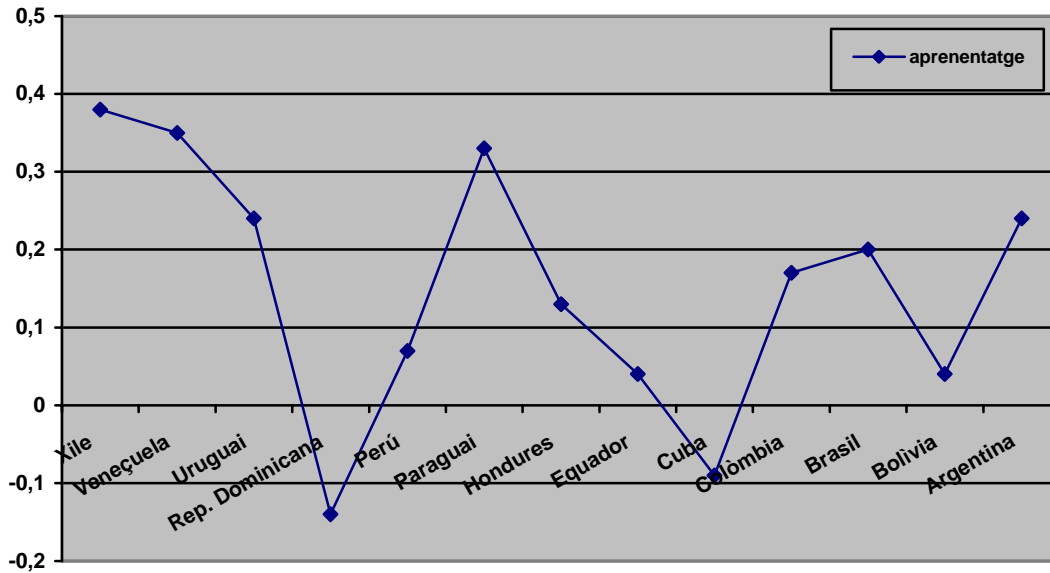


La percepció de l'alumnat llatinoamericà sobre els ajuts que rep del professorat també és discrepant en funció del país d'origen. Primer, l'alumnat de Paraguai fa coincidir les seves actituds positives respecte a la seva implicació en el treball escolar amb una percepció positiva de la implicació del professorat. Segon, l'alumnat de la República Dominicana i de Bolívia no manté les mateixes actituds en relació als dos components. Tercer, l'alumnat d'Uruguai millora la seva percepció sobre la implicació del professorat respecte a la seva implicació en el treball escolar. Quart, la majoria de l'alumnat amb una percepció negativa sobre la seva implicació en les activitats d'ensenyament i aprenentatge a l'aula ordinària manté una percepció negativa de la implicació del professorat. Aquest fet és molt clar entre l'alumnat cubà. Finalment, l'alumnat amb actituds neutres pel que fa a la seva implicació en el context escolar té una percepció lleugerament pitjor de la implicació del professorat.

El gràfic CLXI mostra la relació entre el tercer factor ("aprenentatge") i el país d'origen de l'alumnat llatinoamericà.

## GRÀFIC CLXI

Aprentatge i país d'origen de l'alumnat llatinoamericà. Educació primària. Curs 2006-2007

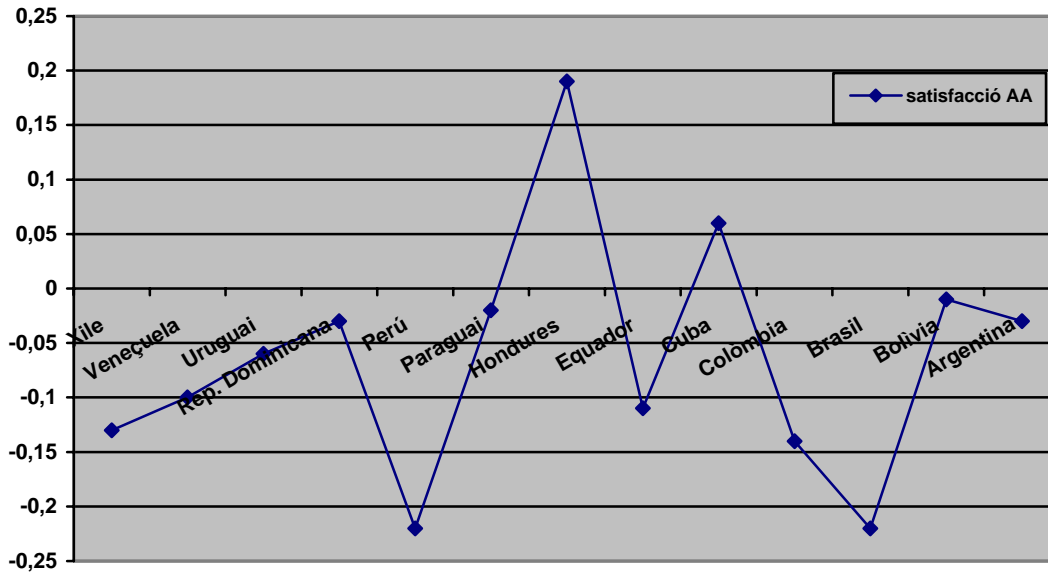


L'alumnat cubà i paraguaià fa correspondre la seva percepció sobre si aprèn o no amb allò que es manifesta en relació als factors primer i segon. Però, per a la gran majoria de la resta de l'alumnat hi ha una situació inversa: se sent poc implicat en el treball escolar i, contràriament, percep que aprèn molt o bastant. Els casos que criden més l'atenció són els de l'alumnat xilè i veneçolà. Finalment, l'alumnat bolivià i dominicà es comporta de manera diferent. Tots dos se senten implicats en les tasques d'ensenyament i aprenentatge a l'aula ordinària, no obstant això, l'alumnat dominicà percep que no aprèn o aprèn poc i l'alumnat bolivià està al límit.

El gràfic CLXII mostra la relació entre el quart factor ("satisfacció a l'aula d'acollida") i el país d'origen de l'alumnat llatinoamericà.

## GRÀFIC CLXII

Satisfacció a l'aula d'acollida i país d'origen de l'alumnat llatinoamericà. Educació primària. Curs 2006-2007



La majoria de l'alumnat llatinoamericà mostra una certa insatisfacció amb l'aula d'acollida. La mitja total és -0'08 i la desviació és 1'01. Hi ha dos grups d'alumnat que estan moderadament satisfets, l'alumnat d'Hondures i el de Cuba. L'alumnat cubà es mostra més satisfet amb l'aula d'acollida que amb l'aula ordinària.

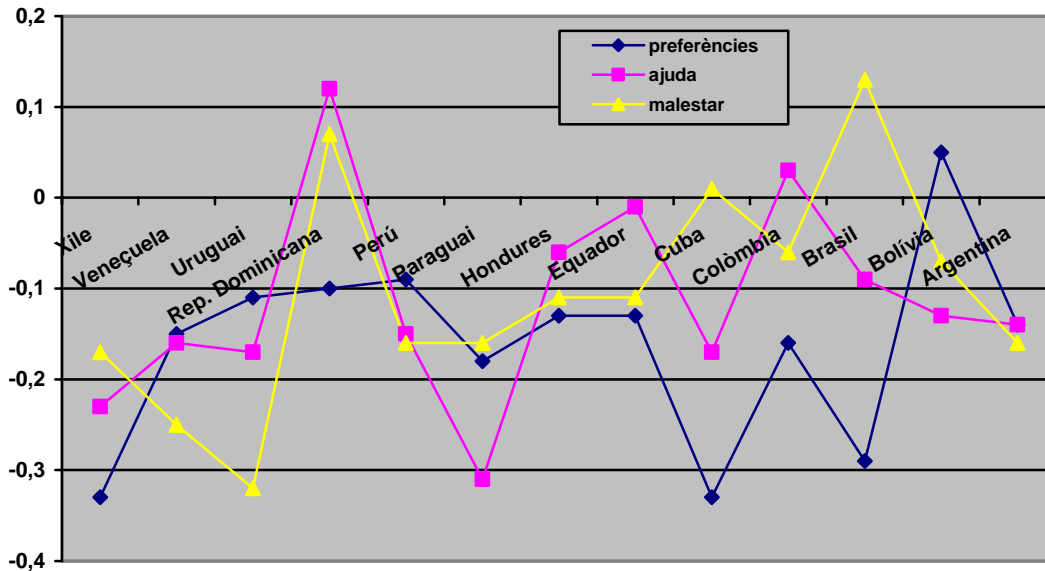
L'alumnat de Paraguai manté una actitud neutra de la mateixa manera que l'alumnat dominicà, argentí i bolivià, mentre que la resta, especialment l'alumnat de Brasil i de Perú, té percepcions negatives de l'aula d'acollida.

El gràfic CLXIII mostra la relació entre els factors referits a la relació entre companys i el país d'origen de l'alumnat llatinoamericà.

## GRÀFIC CLXIII

Relació entre companys i país d'origen de l'alumnat llatinoamericà. Educació primària.

Curs 2006-2007



Els resultats són coherents excepte en el cas de l'alumnat de Brasil. Aquest grup d'alumnat és el que expressa, junt amb l'alumnat cubà, menys preferències en les seves relacions amb la resta de l'alumnat, però, en canvi, és el que sent més malestar.

Té interès el perfil de l'alumnat dominicà. Així, percep malestar, però a la vegada és el que subjectivament rep més ajuda de la resta de companys.

### 9.7.2. A tall de resum

1. L'alumnat llatinoamericà expressa una certa insatisfacció amb l'aula d'acollida, si bé no és homogènia. Per exemple, l'alumnat cubà està molt més satisfet amb l'aula d'acollida que amb l'aula ordinària.
2. Hi ha diferències entre l'alumnat llatinoamericà en funció del seu país d'origen respecte a la seva implicació a les tasques escolars. Així, l'alumnat paraguaià, dominicà i bolivià destaca per la seva implicació positiva. No obstant això, aquesta percepció no es correspon amb la que aquest alumnat té necessàriament sobre el professorat. En concret, l'alumnat dominicà i bolivià mostra actituds

negatives, mentre que l'alumnat uruguaià les té positives malgrat mantenir una implicació negativa tant a l'aula ordinària com a l'aula d'acollida.

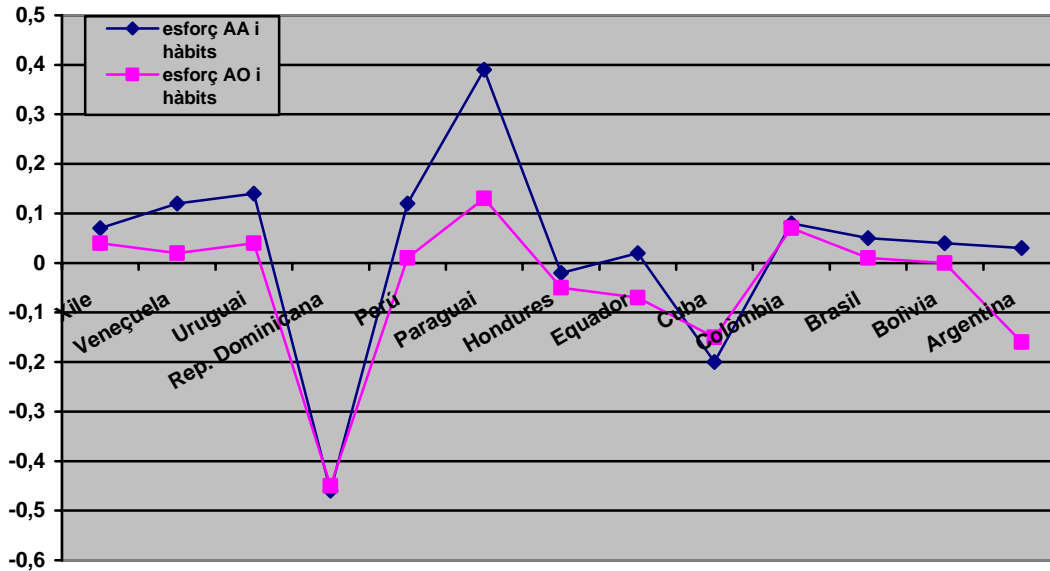
3. La percepció sobre l'aprenentatge que realitza l'alumnat llatinoamericà a l'escola és diferent al seu grau de satisfacció. Així, de manera general, aquest alumnat considera que està aprenent. Únicament apareixen diferències en relació a l'alumnat dominicà que té una percepció subjectiva positiva sobre la seva implicació en el treball escolar i, en canvi, manifesta que aprèn poc o res. L'alumnat cubà fa coincidir ambdues percepcions.
4. En general, l'alumnat llatinoamericà no té preferències respecte a la relació amb la resta de l'alumnat. A la vegada, rep o dona poc ajut, excepte l'alumnat dominicà que afirma rebre força o molt ajut i no sentir malestar en les seves relacions amb l'alumnat de la classe. Excepte l'alumnat dominicà i, especialment, el de Brasil.

### **9.7.3. Els components de l'anàlisi factorial de les respostes del professorat de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària i el país d'origen de l'alumnat llatinoamericà**

El gràfic CLXIV mostra la relació entre el primer factor (“esforç individual i hàbits de treball de l'alumnat”) i el país d'origen de l'alumnat llatinoamericà.

## GRÀFIC CLXIV

Esforç individual i hàbits de treball de l'alumnat i país d'origen de l'alumnat llatinoamericà. Professorat aula d'acollida i ordinària. Educació primària. Curs 2006-2007



Els dos perfils són pràcticament idèntics. Únicament hi ha diferències en relació amb l'alumnat paraguaià, el qual el professorat de l'aula d'acollida percep com més implicat que el professorat de l'aula ordinària.

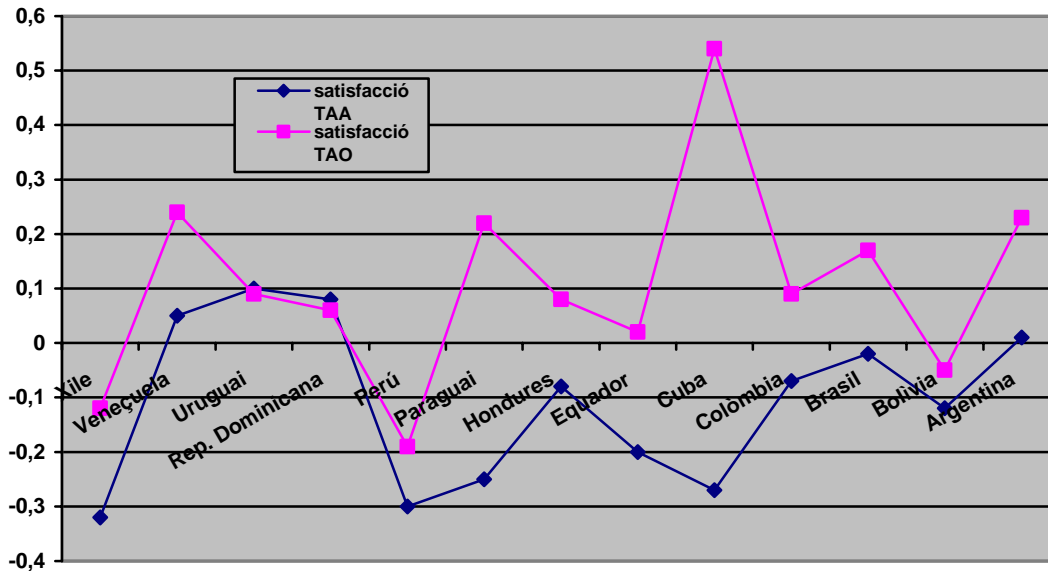
L'alumnat cubà és percebut com a problemàtic però aquesta percepció es manifesta més clarament amb l'alumnat dominicà que, d'altra part, és el que es percebia, junt amb l'alumnat bolivià, com més implicat en el treball escolar.

El gràfic CLXV mostra la relació entre el segon factor ("satisfacció de l'alumnat") i el país d'origen de l'alumnat llatinoamericà.



## GRÀFIC CLXV

Satisfacció de l'alumnat i país d'origen de l'alumnat llatinoamericà. Professorat aula d'acollida i ordinària. Educació primària. Curs 2006-2007



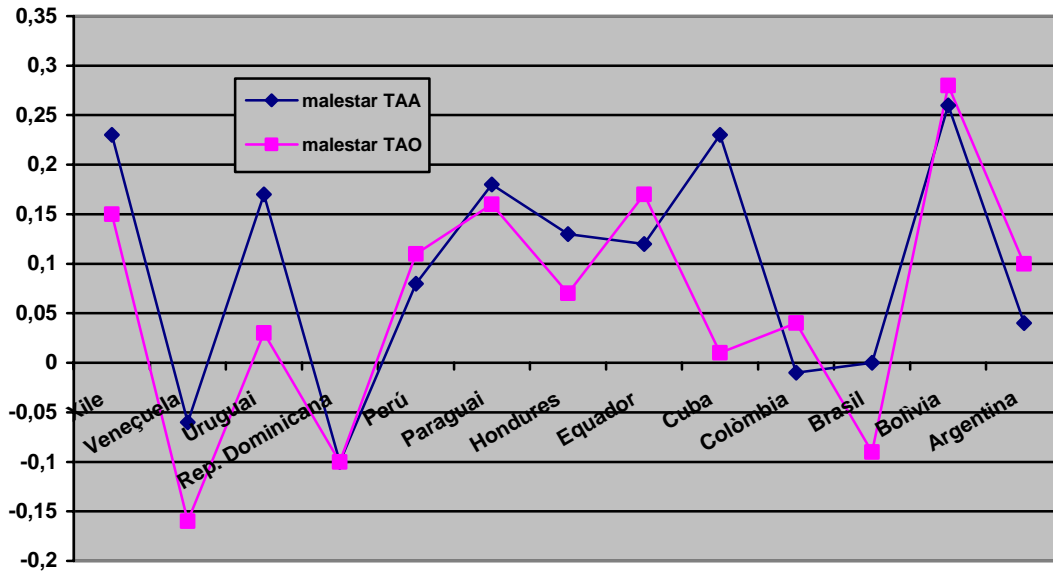
Pel que fa al segon factor, els perfils són diferents. El professorat de l'aula d'acollida té una percepció diferent de la satisfacció de l'alumnat que el professorat de l'aula ordinària. La mitjana de la percepció del professorat de l'aula d'acollida és  $-0'11$  i la desviació típica és  $0'994$ , la qual cosa significa que aquest professorat té una idea de la satisfacció de l'alumnat pitjor que la que té el propi alumnat. Al contrari, la mitjana de la percepció del professorat de l'aula ordinària sobre la satisfacció de l'alumnat és positiva ( $X=0'04$ ;  $\sigma=1'005$ ).

En concret, cal destacar les diferències sobre l'alumnat paraguaià i cubà. De fet, el professorat de l'aula ordinària percep a aquest alumnat de manera molt més positiva que el professorat de l'aula d'acollida.

El gràfic CLXVI mostra la relació entre el tercer factor ("malestar de l'alumnat") i el país d'origen de l'alumnat llatinoamericà.

## GRÀFIC CLXVI

Malestar de l'alumnat i país d'origen de l'alumnat llatinoamericà. Professorat aula d'acollida i ordinària. Educació primària. Curs 2006-2007

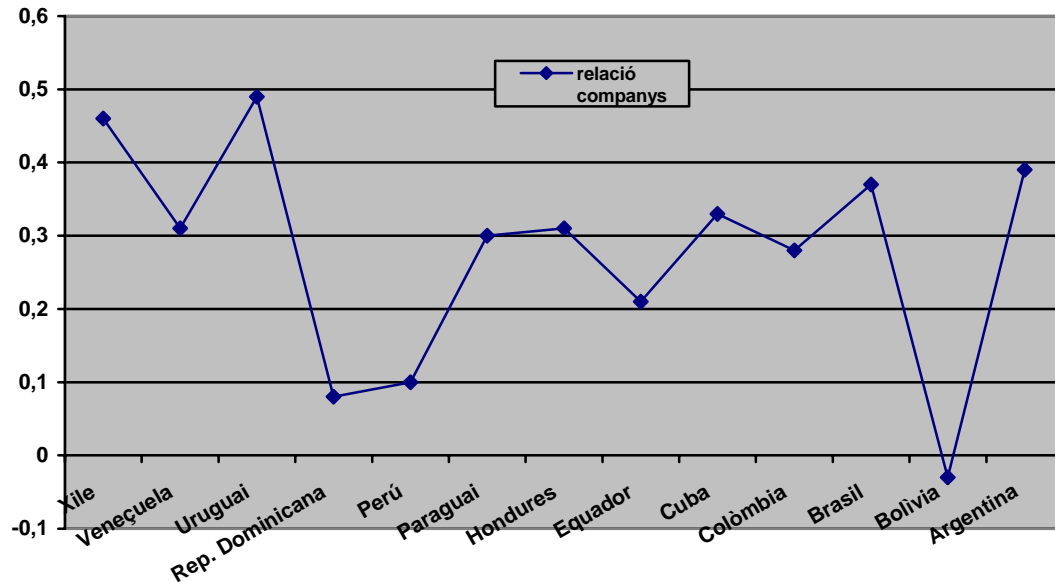


Pel que fa al tercer factor, els perfils del professorat de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària tornen a coincidir, excepte en el cas de l'alumnat cubà. El perfil del professorat de l'aula d'acollida és coherent amb el perfil del segon factor ("satisfacció de l'alumnat"), no així el perfil del professorat de l'aula ordinària, el qual percep a la vegada una part de l'alumnat com satisfet i com insatisfet.

El gràfic CLXVII mostra la relació entre el quart factor de l'anàlisi factorial del professorat de l'aula d'acollida ("relació amb els companys") i el país d'origen de l'alumnat llatinoamericà.

## GRÀFIC CLXVII

Relació amb els companys i país d'origen de l'alumnat llatinoamericà. Professorat aula d'acollida. Educació primària. Curs 2006-2007

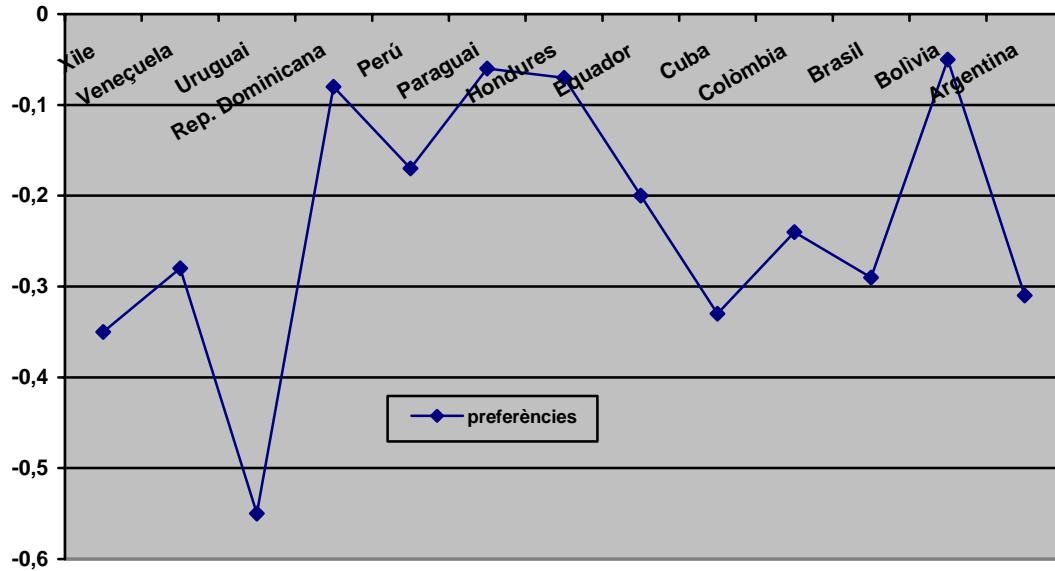


La percepció del professorat de l'aula d'acollida mostra que no hi ha diferències importants i que l'alumnat llatinoamericà tendeix a relacionar-se amb tot l'alumnat.

El gràfic CLXVIII mostra la relació entre el quart factor de l'anàlisi factorial del professorat de l'aula ordinària ("preferències en la relació amb els companys") i el país d'origen de l'alumnat llatinoamericà.

## GRÀFIC CLXVIII

Preferències en la relació amb els companys i país d'origen de l'alumnat llatinoamericà.  
 Professorat aula ordinària. Educació primària. Curs 2006-2007



La percepció del professorat de l'aula ordinària és pràcticament idèntica a la del professorat de l'aula d'acollida. És a dir, a la seva percepció apareix que l'alumnat llatinoamericà, independentment del país d'origen, no té problemes per relacionar-se amb tot l'alumnat de les aules.

#### 9.7.4. A tall de resum

1. El professorat de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària presenta poques diferències pel que fa a la seva percepció sobre l'alumnat llatinoamericà. La més important es relaciona amb la "satisfacció de l'alumnat" en el sentit d'una millor percepció per part del professorat de l'aula ordinària que la del professorat de l'aula d'acollida. Les percepcions del professorat i de l'alumnat no sempre són coincidents.
2. L'alumnat dominicà i cubà és el que és percebut per part del professorat com l'alumnat menys implicat a les activitats d'ensenyament i aprenentatge.

3. L'alumnat paraguaià és percebut pel professorat com l'alumnat més implicat a les activitats d'ensenyament i aprenentatge, si bé el professorat de l'aula d'acollida té una imatge millor que el professorat de l'aula ordinària.
4. Ni hi ha discrepàncies entre la percepció del professorat sobre les relacions de l'alumnat llatinoamericà amb la resta de l'alumnat i, a més a més, aquesta percepció coincideix amb la del propi alumnat.

## 10. L'ADAPTACIÓ ESCOLAR I EL CONEIXEMENT DE CATALÀ

Aquest capítol està dedicat a analitzar les relacions entre les respostes de l'alumnat i del professorat al qüestionari d'adaptació escolar i la seva relació amb el coneixement de català. Hem dividit el capítol en tres apartats. Al primer mostren la relació entre les categories d'adaptació escolar (baixa, mitjana i alta) i el coneixement de català i, als dos següents, estudiem aquesta relació amb les variables individuals de l'alumnat (HAA, TE, EP, CURS i LLO) mitjançant ANOVAS, primer, de dos factors, i, després, de tres factors.

### 10.1. L'adaptació i el coneixement de català

La taula CXXI presenta els resultats obtinguts a l'avaluació de català a les quatre habilitats lingüístiques i els nivells d'adaptació escolar de l'alumnat.

TAULA CXXI

Adaptació escolar i coneixement de català. Educació primària. Curs 2006-2007

	Comprensió oral			Expressió oral			Comprensió lectora			Expressió escrita		
	X	$\sigma$	N	X	$\sigma$	N	X	$\sigma$	N	X	$\sigma$	N
<b>Baixa</b>	43,42	8,13	404	56,35	19,46	398	17,65	6,39	377	20,78	10,94	371
<b>Mitjana</b>	48,15	5,89	4717	67,40	15,58	4703	21,51	5,28	4594	28,69	9,33	4536
<b>Alta</b>	50,91	4,33	343	75,24	12,27	347	24,16	3,77	344	33,70	7,74	339
<b>Total</b>	47,97	6,17	5464	67,10	16,11	5448	21,41	5,42	5315	28,45	9,68	5246

N= participants; X= mitjana i  $\sigma$ =desviació típica.

Totes les diferències són significatives {CO (F=159'311; p=0'000), EO (F=140'654; p=0'000), CL (F=143'209; p=0'000) i EE (F=179'304; p=0'000)}.

La taula CXXI mostra que els resultats de l'avaluació de les quatre habilitats lingüístiques augmenten a mesura que augmenta l'adaptació escolar de l'alumnat. Aquesta apreciació es correspon amb els resultats obtinguts anteriorment. Així, hem vist, d'una banda, que tant el nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida,

l'escolarització prèvia de l'alumnat, el curs escolar i la llengua inicial incidien de manera important en els resultats de l'avaluació. D'altra banda, l'anàlisi de correspondències entre la variable adaptació i les variables abans esmentades han mostrat que les categories d'adaptació alta s'associaven preferentment amb les categories d'aquestes variables relacionades amb nivells alts en els resultats i, al contrari, les categories d'adaptació baixa ho fan amb els valors relacionats amb resultats baixos.

El quadre III presenta l'existència o no de significació de les ANOVAS de dues i tres variables.

### QUADRE III

Significació de les anàlisis de variància de dues i tres variables. Educació primària. Curs 2006-2007

	Comprensió oral	Expressió oral	Comprensió lectora	Expressió escrita
ADAP*HAA	No	Sí	Si	No
ADAP*TE	No	Si	No	No
ADAP*EP	No	No	No	Sí
ADAP*FL	Sí	Sí	Sí	Si
ADAP*LLO	Sí	Sí	Sí	No
ADAP*CURS	No	No	No	No
ADAP*HAA*TE	No	No	No	No
ADAP*HAA*EP	Sí	No	No	No
ADAP*HAA*FL	No	No	Sí	No
ADAP*HAA*LLO	No	No	No	No
ADAP*TE*EP	No	No	No	No
ADAP*TE*LLO	Sí	No	No	No
ADAP*TE*FL	No	No	No	No
ADAP*EP*FL	Sí	No	Si	Si
ADAP*EP*LLO	Sí	No	No	No

Totes les diferències significatives són amb  $p < 0,05$

El quadre III mostra que allò que modifica fonamentalment els resultats de la variable adaptació són les hores setmanals que l'alumnat passa a l'aula d'acollida i la seva llengua inicial.

## **10.2. Les anàlisis de la variància de dues variables i el coneixement de català**

En aquest apartat mostren únicament les anàlisis que es mostren significatives.

### **10.2.1. Adaptació escolar, hores a l'aula d'acollida i coneixement de català**

Hem suprimit la categoria de setze a vint hores perquè únicament hi ha vint-i-sis subjectes.

L'anàlisi de la variància mostra dues significacions: expressió oral i comprensió lectora {CO (F=1'978; p=0'095), EO (F=3'688; p=0'005); CL (F=2'539; p=0'038) i EE (F=0'830; P=0'506)}. Això significa que, pel que fa a la comprensió oral i l'expressió escrita i l'adaptació escolar, els millors resultats els obté l'alumnat d'adaptació escolar alta que està menys de cinc hores setmanals a l'aula d'acollida i així progressivament. En canvi, pel que fa a l'expressió oral i la comprensió lectora apareixen diferències significatives en aquesta tendència.

La taula CXXII mostra els estadístics descriptius per a les diferents interaccions.



## TAULA CXXII

Hores setmanals a l'aula d'acollida, adaptació i coneixement de català. Educació primària. Curs 2006-2007

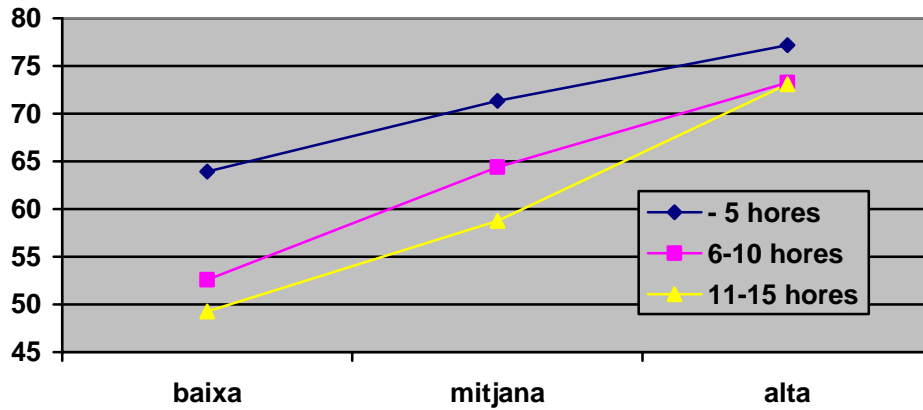
		Comprensió oral		Expressió oral		Comprensió lectora		Expressió escrita	
		X	$\delta$	X	$\delta$	X	$\delta$	X	$\delta$
<b>baixa</b>	menys de 5 hores	45,97	6,71	63,94	16,60	20,03	5,81	24,07	9,96
	de 6 a 10 hores	42,29	8,49	52,57	19,69	16,39	6,25	19,16	11,01
	d'11 a 15 hores	40,90	8,83	49,27	20,13	15,73	6,57	16,87	10,71
<b>mitjana</b>	menys de 5 hores	49,30	4,10	71,34	13,34	22,72	4,40	30,67	8,11
	de 6 a 10 hores	47,38	6,23	64,40	16,38	20,62	5,65	27,25	9,87
	d'11 a 15 hores	45,05	7,30	58,77	17,44	18,37	6,42	23,45	10,34
<b>alta</b>	menys de 5 hores	52,01	3,25	77,19	10,60	24,97	2,56	35,15	6,28
	de 6 a 10 hores	49,92	4,96	73,27	13,70	23,66	4,48	32,69	8,36
	d'11 a 15 hores	48,73	5,18	73,09	12,43	21,00	4,41	28,95	10,83
<b>Total</b>	menys de 5 hores	49,30	5,12	71,32	13,57	22,73	4,45	30,61	8,34
	de 6 a 10 hores	47,07	6,61	63,90	17,04	20,45	5,81	26,90	10,24
	d'11 a 15 hores	44,93	7,47	58,86	17,98	18,32	6,39	23,33	10,63

X= mitjana i  $\delta$ =desviació típica.

La taula mostra que els resultats més alts estan en relació amb menys hores a l'aula d'acollida i més adaptació. Els gràfics CLXIX i CLXX mostren els resultats per expressió oral i comprensió lectora.

## GRÀFIC CLXIX

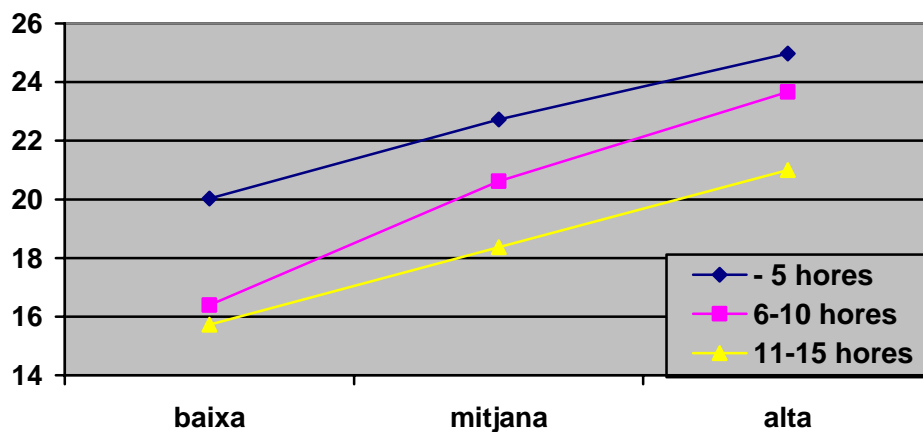
Adaptació, nombre d'hores a l'aula d'acollida i expressió oral. Educació primària. Curs 2006-2007



Els resultats en expressió oral s'adapten a la tendència general si bé hi ha una excepció: l'alumnat d'adaptació alta que està a l'aula d'acollida entre onze i quinze hores setmanals obté els mateixos resultats que l'alumnat d'adaptació alta que hi està entre sis i deu hores, el qual d'acord amb la predicció hauria d'obtenir millors resultats. Al contrari, l'alumnat d'adaptació baixa que està menys de cinc hores a l'aula d'acollida obté millors resultats en expressió oral que l'alumnat d'adaptació mitjana que hi està més d'onze hores setmanals i iguala els resultats de l'alumnat que hi passa entre sis i deu hores setmanals.

## GRÀFIC CLXX

Adaptació, nombre d'hores a l'aula d'acollida i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007



El gràfic mostra que la distància entre l'alumnat d'adaptació baixa que està menys de cinc hores setmanals a l'aula d'acollida respecte als altres nivells d'adaptació és molt més elevada que la que es dona entre l'alumnat d'adaptació alta que hi està menys de cinc hores i entre sis i deu hores setmanals. No obstant això, aquesta diferència es manté quan l'alumnat d'adaptació alta hi està més d'onze hores setmanals. A més a més, es manté i augmenta la consideració realitzada anteriorment en el sentit de comprovar que, pel que fa a la comprensió lectora, l'alumnat d'adaptació baixa que passa menys de cinc hores setmanals a l'aula d'acollida obté millors resultats que l'alumnat d'adaptació mitjana que hi passa entre onze i quinze hores setmanals i, encara més, l'alumnat d'adaptació mitjana que està menys de cinc hores setmanals obté també millors resultats en comprensió lectora que l'alumnat d'adaptació alta que hi està més d'onze hores setmanals.

### **10.2.2. Adaptació escolar, temps d'estada a Catalunya i coneixement de català**

L'anàlisi de la variància mostra que únicament hi ha diferències significatives respecte a l'expressió oral {CO ( $F=1'512$ ;  $p=0'147$ ), EO ( $F=4'543$ ;  $p=0'000$ ), CL ( $F=1'643$ ;  $p=0'107$ ) i EE ( $F=0'814$ ;  $p=0'590$ ).

La taula CXXIII mostra els estadístics descriptius.

## TAULA CXXIII

Temps d'estada a Catalunya, adaptació i coneixement de català. Educació primària.

Curs 2006-2007

		Comprensió oral		Expressió oral		Comprensió lectora		Expressió escrita	
		X	$\delta$	X	$\delta$	X	$\delta$	X	$\delta$
<b>baixa</b>	De 6 a 9 mesos	38,00	8,90	44,69	15,96	13,36	6,30	13,00	9,69
	De 10 a 21 mesos	42,19	8,53	49,61	19,95	17,09	6,29	19,53	10,93
	De 22 a 33 mesos	45,34	7,23	64,62	16,13	19,21	6,08	22,98	10,90
	De 34 a 45 mesos	45,22	7,16	65,09	14,46	16,87	6,86	21,61	10,35
	De 46 a 57 mesos	43,17	7,00	64,50	10,19	16,92	6,84	22,75	9,14
<b>mitjana</b>	De 6 a 9 mesos	45,38	7,65	55,00	18,21	20,12	5,85	25,54	10,32
	De 10 a 21 mesos	47,64	6,11	65,25	16,01	21,25	5,43	28,20	9,54
	De 22 a 33 mesos	49,02	5,26	71,00	13,62	21,95	5,08	29,62	9,07
	De 34 a 45 mesos	49,15	4,96	71,76	13,52	21,94	4,74	29,37	8,25
	De 46 a 57 mesos	48,76	5,33	73,05	10,37	22,26	3,69	29,62	7,25
<b>alta</b>	De 6 a 9 mesos	49,57	5,05	69,00	10,33	23,04	3,44	30,50	7,40
	De 10 a 21 mesos	50,44	4,51	73,73	13,69	24,13	4,07	33,16	8,78
	De 22 a 33 mesos	52,07	3,64	78,57	9,30	24,43	3,42	35,17	5,74
	De 34 a 45 mesos	51,21	4,02	80,93	6,64	24,79	2,49	34,86	5,08
	De 46 a 57 mesos	50,00	3,61	84,67	1,16	24,00	2,65	36,67	4,93
<b>Total</b>	De 6 a 9 mesos	45,49	7,74	56,08	18,09	20,07	5,94	25,46	10,49
	De 10 a 21 mesos	47,42	6,44	64,69	16,85	21,16	5,58	27,93	9,94
	De 22 a 33 mesos	48,93	5,49	70,98	13,83	21,91	5,16	29,49	9,31
	De 34 a 45 mesos	48,89	5,27	71,53	13,64	21,62	5,12	28,92	8,68
	De 46 a 57 mesos	48,14	5,76	72,38	10,73	21,67	4,48	29,01	7,82

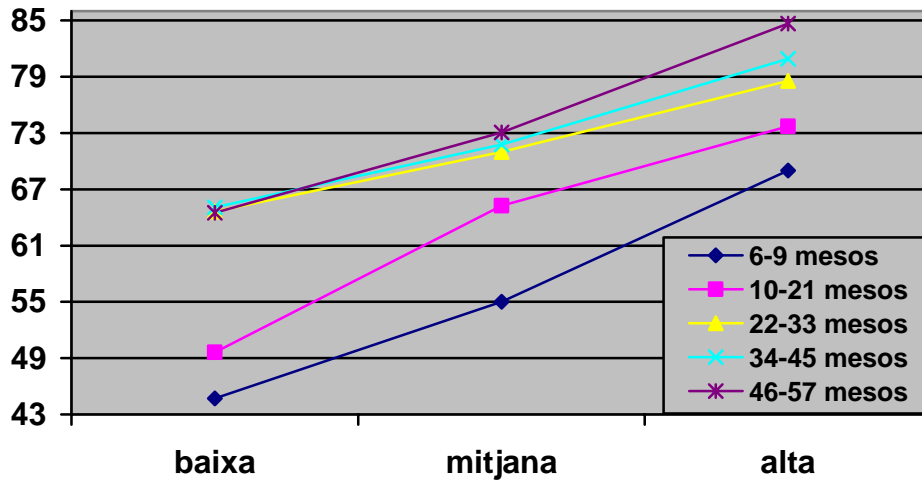
X= mitjana i  $\delta$ =desviació típica.

La taula mostra que allò que és determinant per a l'obtenció d'uns bons resultats és l'adaptació i que, en canvi, el temps de residència influeix molt menys. Així, l'alumnat d'adaptació alta que porta a Catalunya entre sis i nou mesos obté millors resultats a les avaluacions realitzades, excepte en expressió oral, que l'alumnat d'adaptació mitjana i baixa que porta a Catalunya entre quaranta-sis i cinquanta-set mesos. I, fins i tot, aquesta apreciació es pot estendre als altres temps d'estada de l'alumnat d'adaptació mitjana i baixa.

Els resultats en expressió oral són una mica diferents. El gràfic CLXXI ens els mostra.

## GRÀFIC CLXXI

Adaptació, temps d'estada i expressió oral. Educació primària. Curs 2006-2007



A diferència de les altres habilitats lingüístiques avaluades, pel que fa a l'expressió oral observem dos aspectes diferents. D'una banda, l'alumnat amb més temps de residència a Catalunya i de menor adaptació obté millors resultats que l'alumnat d'adaptació mitjana amb menys temps d'estada a Catalunya i, de l'altra, tant l'alumnat d'adaptació mitjana com baixa que porta més de vint-i-dos mesos a Catalunya tendeix a equiparar els seus resultats independentment del temps de residència.

### 10.2.3. Adaptació escolar, escolarització prèvia i coneixement de català

L'anàlisi de la variància mostra que únicament hi ha diferències significatives respecte a l'expressió escrita {CO ( $F=0'568$ ;  $p=0'686$ ); EO ( $F=1'736$ ;  $p=0'139$ ), CL ( $F=1'350$ ;  $p=0'249$ ) i EE ( $F=2'496$ ;  $p=0'041$ ).

La taula CXXIV presenta els estadístics descriptius per a les quatre habilitats lingüístiques avaluades.

## TAULA CXXIV

Escolarització prèvia, adaptació i coneixement de català. Educació primària. Curs 2006-2007

		Comprensió oral		Expressió oral		Comprensió lectora		Expressió escrita	
		X	$\delta$	X	$\delta$	X	$\delta$	X	$\delta$
<b>baixa</b>	Sense escolarització	41,00	8,30	55,76	21,30	15,53	10,11	13,56	10,68
	irregular	42,13	9,00	54,00	19,70	15,69	6,43	19,16	10,86
	regular	44,14	7,70	57,27	19,20	18,51	5,90	21,78	10,79
<b>mitjana</b>	Sense escolarització	46,04	6,32	63,32	17,43	17,88	6,71	23,46	10,44
	irregular	45,92	7,04	61,88	17,23	19,39	6,15	24,59	10,25
	regular	48,64	5,53	68,56	14,94	22,00	4,90	29,55	8,88
<b>alta</b>	Sense escolarització	50,50	4,14	79,38	6,02	23,86	2,85	34,71	5,62
	irregular	48,53	6,93	72,47	13,03	23,20	6,32	31,40	10,44
	regular	51,03	4,17	75,27	12,34	24,21	3,63	33,79	7,64
<b>Total</b>	Sense escolarització	45,59	6,78	63,03	18,05	17,90	7,11	22,98	10,95
	irregular	45,48	7,43	61,08	17,74	18,98	6,34	24,04	10,53
	regular	48,53	5,75	68,36	15,42	21,95	5,00	29,39	9,20

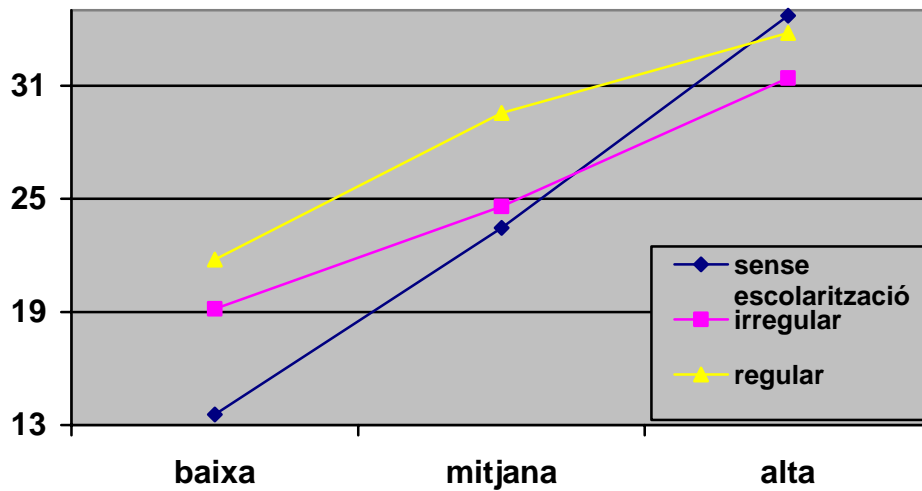
X= mitjana i  $\delta$ =desviació típica.

Els resultats marquen la tendència en el sentit de millors resultats relacionats amb una escolarització prèvia regular, però hi ha resultats que mostren una tendència diferent. Així, tot l'alumnat sense escolarització prèvia obté millors resultats en comprensió i expressió oral que l'alumnat amb una escolarització prèvia irregular excepte l'alumnat d'adaptació baixa en comprensió oral. A més a més, l'alumnat d'adaptació escolar alta sense escolarització prèvia obté millors resultats en totes les habilitats lingüístiques que l'alumnat, també d'adaptació alta, amb una escolarització prèvia irregular. Pel que fa a la comprensió i l'expressió oral, aquesta diferència es manté amb l'alumnat d'adaptació mitjana.

El gràfic CLXXII mostra els resultats per a l'expressió escrita on apareixien diferències significatives.

## GRÀFIC CLXXII

Adaptació, escolarització prèvia i expressió escrita. Educació primària. Curs 2006-2007



Hi ha dos aspectes a comentar. Primer, l'alumnat d'adaptació alta sense escolarització prèvia és el que obté millors resultats. No obstant això, aquesta apreciació ha de ser matisada ja que únicament hi ha set subjectes en aquesta categoria. Segon, l'alumnat d'adaptació mitjana sense escolarització prèvia i el mateix alumnat amb una escolarització prèvia irregular obtenen resultats molt semblants. Aquest fet té més sentit ja que el nombre de subjectes és de cent quaranta-quatre i sis-cents catorze respectivament.

#### 10.2.4. Adaptació escolar, família lingüística i coneixement de català

L'anàlisi de la variància mostra que totes les diferències són significatives, excepte en expressió escrita {CO (F=3'404; p=0'000), EO (F=2'202; p=0'002), CL (F=2'847; p=0'000) i EE (F=1'649; p=0'041)}.

La taula CXXV mostra els estadístics descriptius.

## TAULA CXXV

Família lingüística, adaptació i coneixement de català. Educació primària. Curs 2006-2007

		Comprensió oral		Expressió oral		Comprensió lectora		Expressió escrita	
		X	$\partial$	X	$\partial$	X	$\partial$	X	$\partial$
<b>baixa</b>	romànica	45,95	6,46	60,42	18,19	19,46	5,71	23,78	10,05
	eslava	45,20	6,570	61,73	22,00	20,47	4,03	25,50	10,04
	semítica	41,91	8,78	58,80	16,21	15,46	6,87	17,64	10,28
	germànica	39,75	9,09	46,17	17,86	16,20	5,79	15,50	9,10
	sinotibetana	35,45	9,16	35,79	15,35	12,63	5,66	12,49	9,62
	nigerocongoleesa mandé	47,00	4,32	69,25	15,50	26,00	2,65	25,33	11,51
	nigerocongoleesa atlàntica	45,67	11,15	62,33	21,13	17,50	4,95	21,50	26,17
	malaiopolinèsica	45,00	.	39,00	.	15,00	.	16,00	
	indoiraniana	39,77	8,05	45,77	19,06	16,26	5,67	17,50	10,51
	berber	40,41	7,17	47,82	23,75	14,32	6,95	17,25	14,52
<b>mitjana</b>	romànica	49,46	4,95	70,40	13,55	22,70	4,34	30,59	8,14
	eslava	48,23	5,42	67,20	16,62	22,00	4,64	29,95	8,86
	semítica	46,11	6,83	64,63	16,52	19,50	6,00	25,71	9,90
	germànica	48,58	5,11	66,72	15,64	20,65	6,09	29,69	9,05
	sinotibetana	44,87	7,31	54,63	18,21	20,21	5,77	23,06	10,07
	nigerocongoleesa mandé	47,02	6,90	66,48	15,15	18,50	6,11	25,71	9,11
	nigerocongoleesa atlàntica	46,67	6,96	65,70	15,44	18,37	6,73	26,19	10,28
	malaiopolinèsica	46,26	5,78	60,89	16,59	20,92	6,17	26,79	9,86
	indoiraniana	45,27	6,436	58,49	18,32	19,07	6,18	23,32	10,84
	berber	46,29	6,33	64,88	16,38	18,52	6,31	25,53	11,23
<b>alta</b>	romànica	51,26	3,87	77,17	9,79	24,74	2,9	35,06	6,44
	eslava	50,24	5,54	71,43	18,86	23,05	5,79	30,71	12,72
	semítica	50,37	5,25	74,06	12,56	21,92	4,18	31,44	7,75
	germànica	52,00	2,45	78,25	7,92	26,00	1,85	34,00	7,35
	sinotibetana	48,79	4,95	66,79	14,28	22,79	4,95	32,36	8,80
	nigerocongoleesa mandé	49,00	4,24	64,00	19,80	18,50	7,78	25,50	7,78



	nigerocongolesa atlàntica	49,50	,707	79,50	4,95	25,00		25,00	
	malaiopolinèsica	50,50	3,67	60,75	20,62	24,38	2,83	28,13	8,69
	indoiraniana	53,33	2,02	71,17	15,80	25,67	2,96	33,58	7,42
	berber	46,45	7,29	70,55	17,87	20,37	6,59	27,37	11,51
<b>Total</b>	romànica	49,37	5,09	70,27	13,99	22,65	4,46	30,48	8,43
	eslava	48,21	5,57	67,23	17,21	22,00	4,72	29,75	9,34
	semítica	45,85	7,16	64,42	16,55	19,22	6,16	25,20	10,21
	germànica	47,84	6,28	65,26	17,03	20,64	6,15	28,66	9,94
	sinotibetana	43,94	8,11	53,00	18,96	19,49	6,23	22,38	10,73
	nigerocongolesa mandé	47,10	6,60	66,60	15,01	18,98	6,19	25,68	9,00
	nigerocongolesa atlàntica	46,75	7,02	66,25	15,58	18,53	6,55	25,83	10,97
	malaiopolinèsica	47,00	5,61	60,36	17,25	21,42	5,84	26,80	9,59
	indoiraniana	45,18	6,83	58,01	18,77	19,17	6,23	23,35	11,00
	berber	45,93	6,56	64,04	17,46	18,34	6,43	25,09	11,60

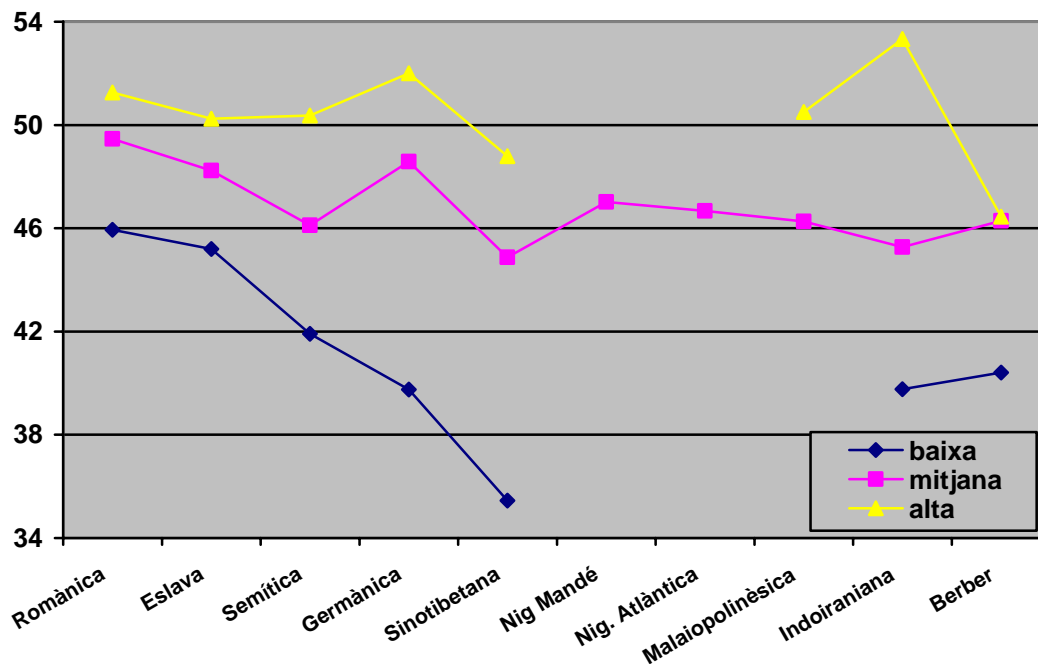
X= mitjana i  $\delta$ =desviació típica.

La taula mostra els millors resultats de l'alumnat de llengua romànica i eslava en tots els nivells d'adaptació, excepte amb l'alumnat de llengua germànica d'adaptació alta. A més a més, també s'observa, especialment en expressió oral, que l'alumnat d'ambdues famílies lingüístiques obté millors resultats que l'alumnat amb una llengua lingüísticament molt distant del català que té una adaptació més elevada.

Els gràfics CLXXIII, CLXXIV i CLXXV mostren els perfils segons les diferents famílies lingüístiques per a les tres habilitats lingüístiques amb diferències significatives a l'anàlisi de la variància. Hem eliminat totes les categories amb menys de cinc subjectes.

## GRÀFIC CLXXIII

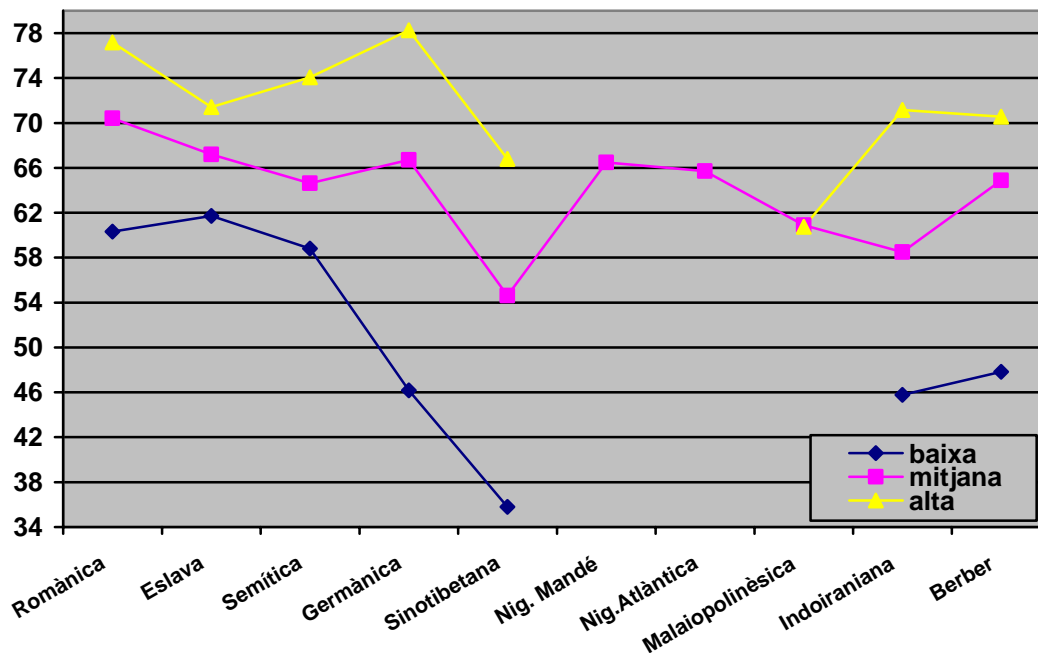
Família lingüística, adaptació i comprensió oral. Educació primària. Curs 2006-2007



El gràfic mostra el valor de l'adaptació escolar per amplificar els resultats de l'alumnat en comprensió oral. En aquest sentit, cal destacar els resultats de l'alumnat d'adaptació alta de llengua germànica i amb una llengua indoiraniana. En ambdós casos, obtenen millors resultats que l'alumnat de llengua romànica i eslava. Pel que fa al nombre de participants, són vuit de llengua germànica i dotze de llengua indoiraniana en front de dos-cents vint-i-set de llengua romànica i vint-i-un de llengua eslava. És a dir, especialment per a l'alumnat de llengua indoiraniana, els resultats són sorprenents. En canvi, no passa el mateix amb l'alumnat de llengua berber d'adaptació alta (onze subjectes) que obté els mateixos resultats que l'alumnat berber d'adaptació mitjana (dos-cents quaranta-tres subjectes). La diferència en el nombre de subjectes en ambdues situacions pot ser una explicació, si bé no explica la diferència entre l'alumnat de llengua eslava i indoiraniana d'adaptació alta. També, cal destacar, la millora del rendiment de l'alumnat sinotibetà a mesura que augmenta la seva adaptació escolar.

## GRÀFIC CLXXIV

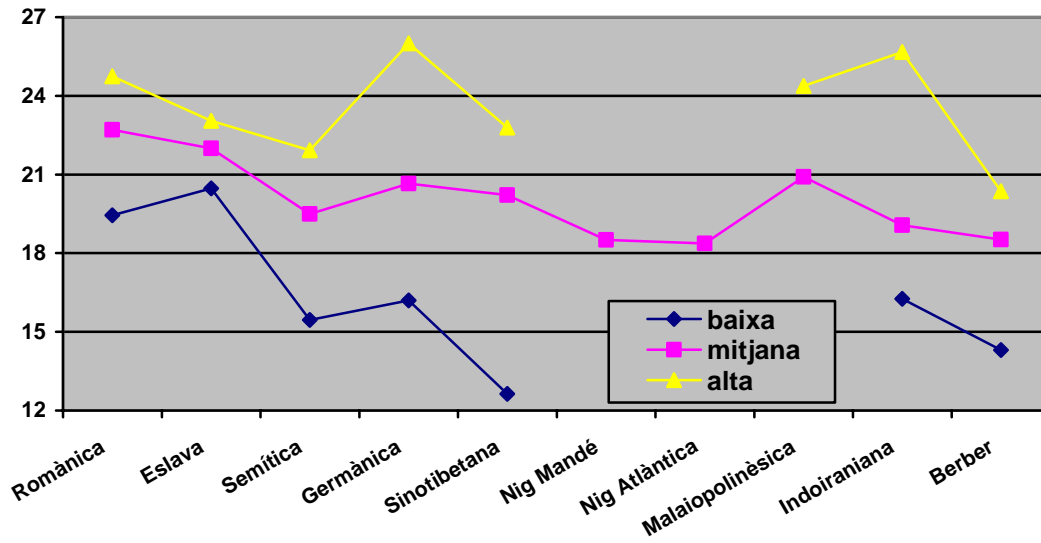
Família lingüística, adaptació i expressió oral. Educació primària. Curs 2006-2007



Pel que fa a l'expressió oral, es confirma el valor de l'adaptació escolar en la millora dels resultats, però cal fer dos comentaris. Primer, desapareix la millora dels resultats de l'alumnat d'adaptació alta amb una llengua indoiraniana respecte a l'alumnat de llengua romànica i eslava d'adaptació alta i es mitiguen els millors resultats de l'alumnat de llengua germànica i, segon, l'alumnat amb una llengua malaiopolinèsica d'adaptació alta i mitjana obté els mateixos resultats. També, una vegada més, s'observa la millora de resultats de l'alumnat sinotibetà a mesura que augmenta el seu grau d'adaptació escolar de tal manera que, a diferència del que passa entre l'alumnat sinotibetà d'adaptació mitjana i l'alumnat d'adaptació baixa de llengua romànica, eslava i semítica que obté millors resultats, l'alumnat sinotibetà d'adaptació alta supera a l'alumnat de llengua semítica d'adaptació mitjana, iguala pràcticament els seus resultats amb l'alumnat de llengua eslava d'adaptació mitjana i redueix la seva distància amb l'alumnat de llengua romànica d'adaptació mitjana.

GRÀFIC CLXXV

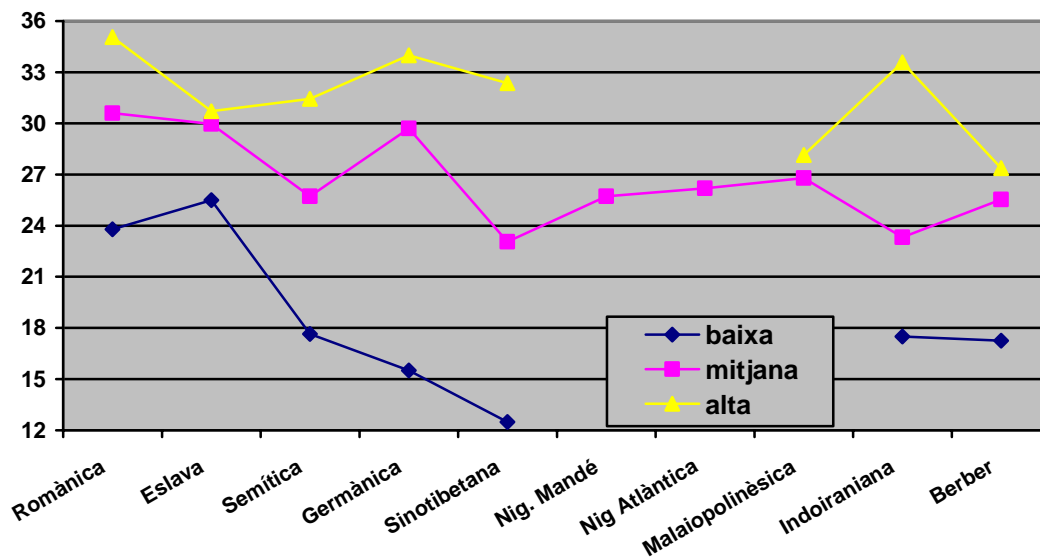
Família lingüística, adaptació i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007



Pel que fa a la comprensió lectora, novament apareixen millors resultats per a l'alumnat de llengua germànica i indoiraniana d'adaptació alta respecte a l'alumnat de llengua romànica i eslava d'adaptació alta i, sobretot, la disminució de les diferències entre l'alumnat d'adaptació alta sinotibetà i l'alumnat de llengua romànica i eslava que té la mateixa adaptació i, sobretot, la seva millora respecte a l'alumnat de llengua semítica.

GRÀFIC CLXXVI

Família lingüística, adaptació i expressió escrita. Educació primària. Curs 2006-2007



### 10.2.5. Adaptació escolar, llengua inicial i coneixement de català

Hem utilitzat, com hem fet al llarg del treball, les cinc llengües més parlades de l'alumnat: xinès, romanès, castellà, àrab i amazic. L'ANOVA mostra que totes les diferències són significatives, excepte en expressió escrita {CO (F=5'917; p=0'000), EO (F=3'658; p=0'000), CL (F=3'898; p=0'000) i EE (F=1'749; p=0'082).

La taula CXXVI mostra els estadístics descriptius.

TAULA CXXVI

Llengua inicial, adaptació i coneixement de català. Educació primària. Curs 2006-2007

		Comprensió oral		Expressió oral		Comprensió lectora		Expressió escrita	
		X	$\delta$	X	$\delta$	X	$\delta$	X	$\delta$
<b>baixa</b>	xinès	35,45	9,16	35,79	15,35	12,63	5,66	12,48	9,61
	romanès	42,04	8,20	56,00	19,95	15,19	7,23	21,04	10,75
	castellà	46,64	5,88	61,37	17,50	20,17	4,97	24,23	9,64
	àrab	41,91	8,78	58,80	16,21	15,46	6,87	17,64	10,28
	amazic	40,41	7,17	47,82	23,75	14,31	6,95	17,25	14,52
<b>mitjana</b>	xinès	44,87	7,31	54,63	18,21	20,21	5,77	23,06	10,07
	romanès	48,89	5,52	70,92	13,58	21,57	4,49	30,98	8,01
	castellà	49,60	4,83	70,29	13,52	22,99	4,21	30,61	8,14
	àrab	46,11	6,83	64,63	16,52	19,50	6,00	25,70	9,90
	amazic	46,29	6,33	64,88	16,38	18,52	6,31	25,53	11,23
<b>alta</b>	xinès	48,79	4,95	66,79	14,28	22,79	4,95	32,36	8,81
	romanès	51,56	3,68	80,15	7,53	24,34	3,62	36,12	6,54
	castellà	51,24	3,86	76,34	10,33	24,79	2,73	34,89	6,25
	àrab	50,37	5,25	74,06	12,56	21,92	4,18	31,45	7,75
	amazic	46,45	7,29	70,55	17,87	20,36	6,59	27,37	11,51
<b>Total</b>	xinès	43,94	8,11	53,00	18,96	19,49	6,23	22,38	10,73
	romanès	48,78	5,82	71,06	14,25	21,52	4,89	30,98	8,51
	castellà	49,52	4,92	70,12	13,88	22,92	4,26	30,48	8,36
	àrab	45,85	7,16	64,42	16,55	19,22	6,16	25,20	10,21
	amazic	45,93	6,56	64,04	17,46	18,34	6,43	25,08	11,60

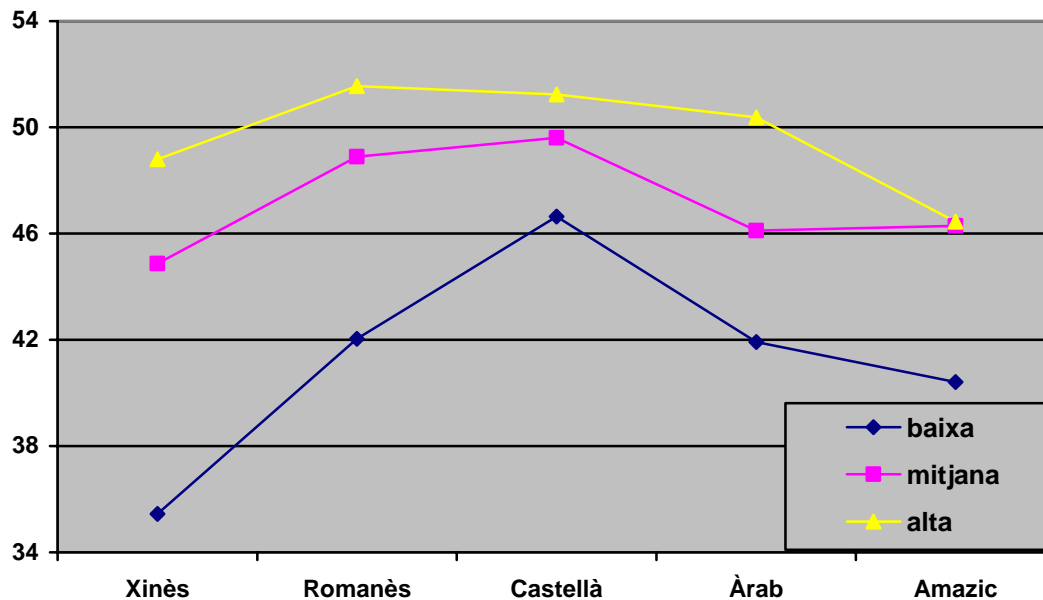
X= mitjana i  $\delta$ =desviació típica.

La taula mostra com augmenten els resultats en les diferents habilitats lingüístiques avaluades per a cadascuna de les llengües a mesura que augmenta l'adaptació escolar de l'alumnat i, a la vegada, fa present com l'alumnat de llengua inicial castellana i romanesa obté millors resultats en comprensió i, sobretot, en expressió oral a nivells més baixos d'adaptació que l'alumnat xinès.

Els gràfics CLXXVII, CLXXVIII i CLXXIX mostren els perfils segons les diferents llengües inicials per a les tres habilitats lingüístiques amb diferències significatives a l'anàlisi de la variància. Hem eliminat totes les categories amb menys de cinc subjectes.

### GRÀFIC CLXXVII

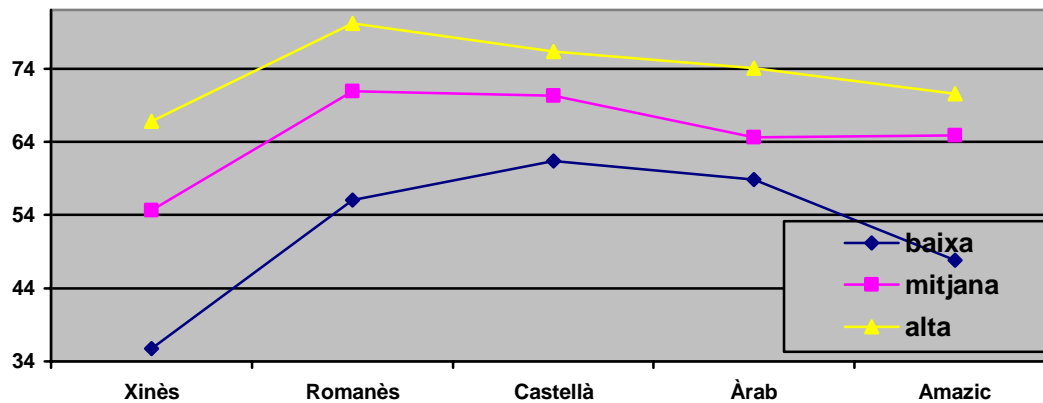
Llengua inicial, adaptació i comprensió oral. Educació primària. Curs 2006-2007



Pel que fa a la comprensió oral, l'alumnat amazic d'adaptació alta obté els mateixos resultats que el d'adaptació mitjana.

## GRÀFIC CLXXVIII

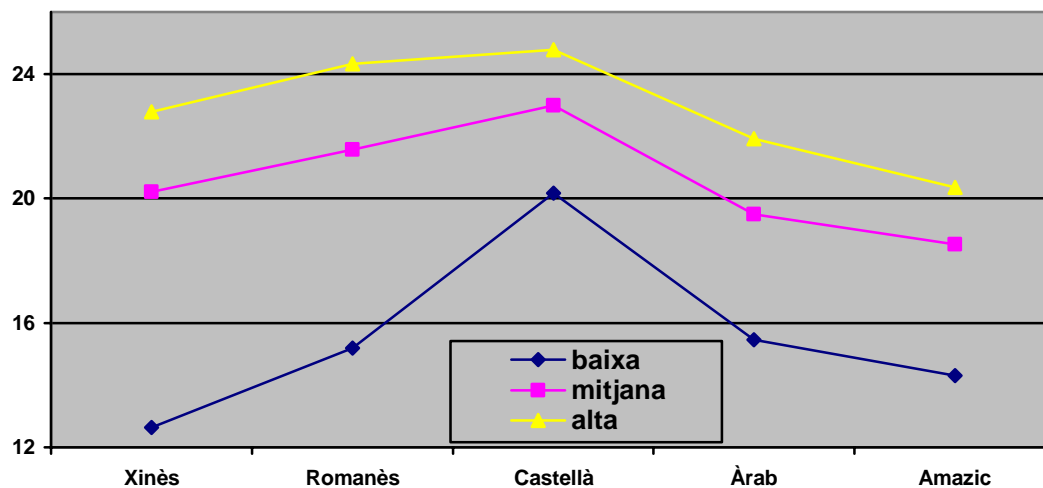
Llengua inicial, adaptació i expressió oral. Educació primària. Curs 2006-2007



Pel que fa a l'expressió oral, s'observen millors resultats de l'alumnat de llengua castellana i romanesa a menors nivells d'adaptació que els resultats de l'alumnat xinès i, fins i tot, l'alumnat àrab d'adaptació baixa obté millors resultats que l'alumnat xinès d'adaptació mitjana.

## GRÀFIC CLXXIX

Llengua inicial, adaptació i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007



Pel que fa a la comprensió lectora, l'alumnat xinès elimina les diferències en els resultats amb l'alumnat castellà i romanès amb menys adaptació escolar. I, a més a més, obté millors resultats tant en el cas de l'adaptació mitjana com l'alta que l'alumnat àrab i amazic.

### 10.2.6. A tall de resum

1. L'adaptació escolar de l'alumnat té un gran valor per descriure les diferències en els resultats de l'alumnat a les habilitats lingüístiques avaluades. De fet, les altres variables modifiquen poc el valor descriptiu de les diferències.
2. La modificació més important la introdueix la llengua inicial de l'alumnat, tant si s'utilitza la variable "família lingüística", com si s'utilitza la variable "llengua inicial". La modificació de la tendència es relaciona amb la distància lingüística de les diferents llengües respecte a la llengua catalana. Així, per exemple, l'alumnat xinès d'adaptació mitjana obté pitjors resultats en comprensió i expressió oral que l'alumnat de llengua castellana i romanesa d'adaptació baixa. No obstant això, aquesta diferència desapareix en comprensió lectora.
3. El temps d'estada a Catalunya modifica la tendència que expressa l'adaptació escolar únicament pel que fa a l'expressió oral. En aquest cas, l'alumnat menys adaptat, però amb més temps d'estada a Catalunya, obté millors resultats.
4. Pel que fa a l'escolarització prèvia, únicament es modifica la tendència quan es compara amb l'alumnat sense escolarització prèvia i amb una escolarització irregular, en el sentit de millors resultats pels primers d'adaptació escolar alta en expressió escrita.
5. Finalment, el menor nombre d'hores a l'aula d'acollida combina amb l'adaptació escolar en el sentit d'amplificar els resultats de l'alumnat. Únicament s'observa, en relació a l'expressió oral, que l'alumnat d'adaptació alta obté resultats semblants quan està més de sis hores a la setmana a l'aula d'acollida independentment del nombre d'hores que hi passa.

### 10.3. Les anàlisis de la variància de tres variables i el coneixement de català

En aquest apartat mostrem els resultats de les ANOVAS amb tres variables que es mostren significatives.



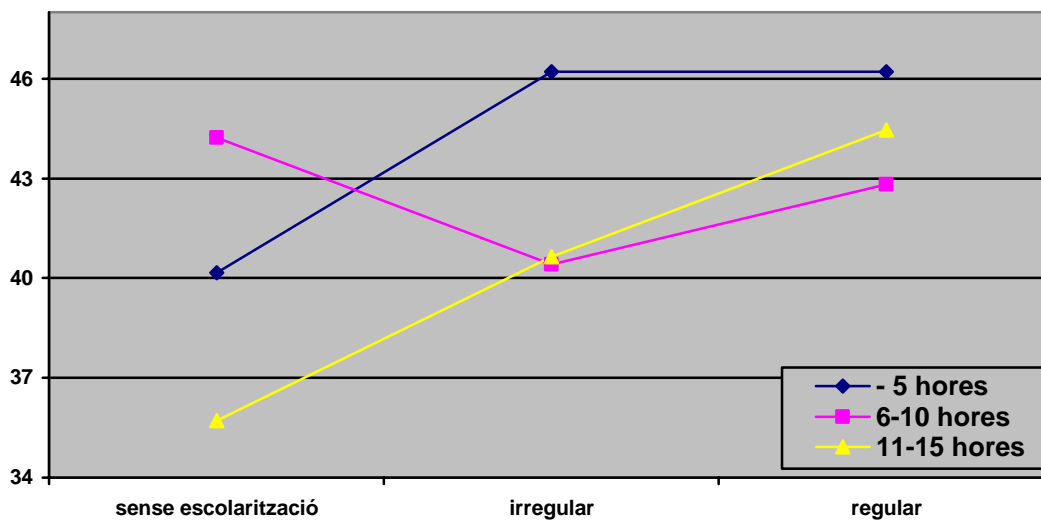
### 10.3.1. Adaptació escolar, hores setmanals a l'aula d'acollida, escolarització prèvia i coneixement de català

L'anàlisi de la variància es mostra significativa únicament en relació a la comprensió oral i a la comprensió lectora {CO ( $F=2'717$ ;  $p=0'005$ ), EO ( $F=0'243$ ;  $p=0'983$ ), CL ( $F=2'180$ ;  $p=0'033$ ) i EE ( $F=1'978$ ;  $p=0'054$ ).

Els gràfics CLXXX, CLXXXI i CLXXXII mostren els resultats en comprensió oral pels diferents nivells d'adaptació escolar de l'alumnat. Hem eliminat les categories amb menys de cinc subjectes.

#### GRÀFIC CLXXX

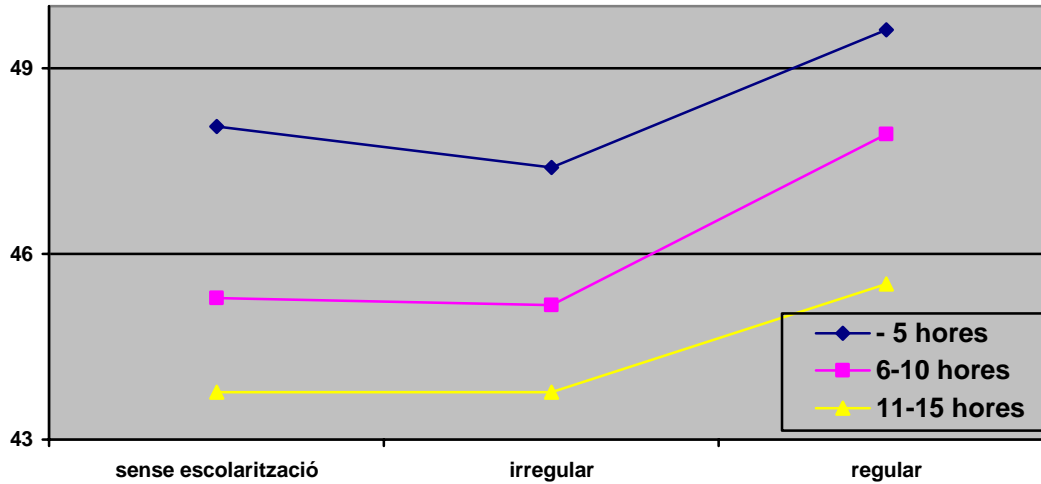
Hores setmanals a l'aula d'acollida, escolarització prèvia, adaptació escolar baixa i comprensió oral. Educació primària. Curs 2006-2007



Hi ha tres comentaris. Primer, l'alumnat sense escolarització prèvia que està entre sis i deu hores setmanals a l'aula d'acollida obté millors resultats que el passa menys de cinc hores. Segon, l'alumnat amb una escolarització prèvia irregular i regular que passa menys de cinc hores a l'aula d'acollida obté els mateixos resultats i, tercer, l'alumnat amb una escolarització prèvia irregular que està entre sis i quinze hores a l'aula d'acollida obté els mateixos resultats.

## GRÀFIC CLXXXI

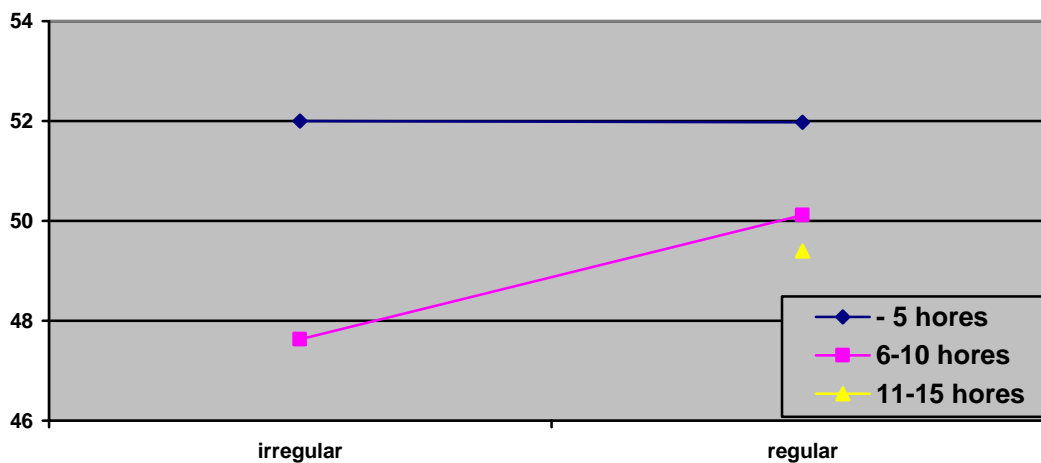
Hores setmanals a l'aula d'acollida, escolarització prèvia, adaptació escolar mitjana i comprensió oral. Educació primària. Curs 2006-2007



En aquest cas, els tres perfils són molt semblants i únicament s'observa un petit repunt de l'alumnat sense escolarització prèvia quan passa menys de cinc hores setmanals a l'aula d'acollida.

## GRÀFIC CLXXXII

Hores setmanals a l'aula d'acollida, escolarització prèvia, adaptació escolar alta i comprensió oral. Educació primària. Curs 2006-2007

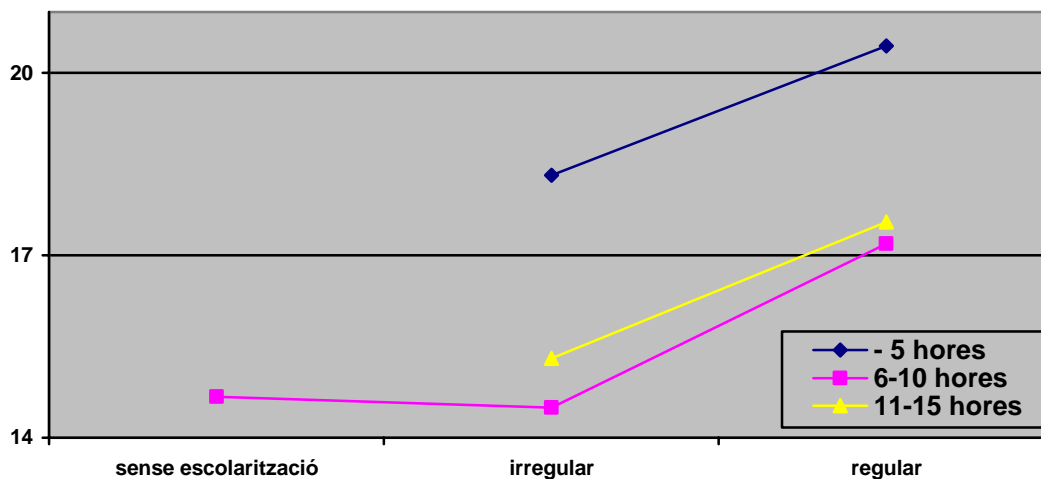


Novament, l'alumnat que passa menys de cinc hores a l'aula d'acollida d'adaptació alta amb una escolarització prèvia regular o irregular obté els mateixos resultats.

Els gràfics CLXXXIII, CLXXXIV i CLXXXV mostren els perfils segons els diferents nivells d'adaptació escolar de l'alumnat per a la comprensió lectora. Hem eliminat les categories amb menys de cinc subjectes.

### GRÀFIC CLXXXIII

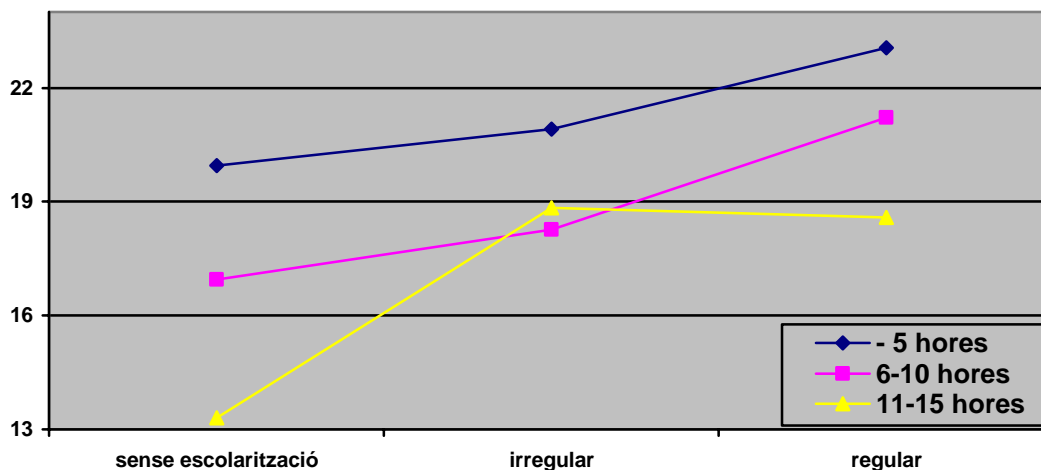
Hores setmanals a l'aula d'acollida, escolarització prèvia, adaptació escolar baixa i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007



L'alumnat amb una escolarització prèvia irregular i sense escolaritzar que passa entre sis i deu hores setmanals a l'aula d'acollida obté resultats molt semblants.

### GRÀFIC CLXXXIV

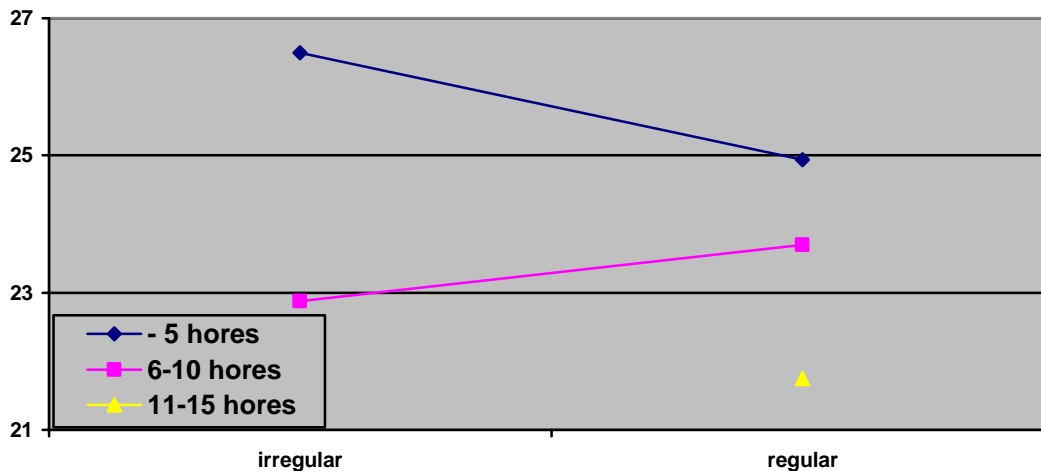
Hores setmanals a l'aula d'acollida, escolarització prèvia, adaptació escolar mitjana i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007



L'alumnat que passa entre onze i quinze hores setmanals a l'aula d'acollida presenta un perfil diferent en el sentit de resultats molt semblants, fins i tot una mica superiors, de l'alumnat amb una escolarització prèvia irregular que hi passa entre sis i deu hores setmanals.

#### GRÀFIC CLXXXV

Hores setmanals a l'aula d'acollida, escolarització prèvia, adaptació escolar alta i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007



L'alumnat amb una escolarització irregular (únicament set participants) que passa menys de cinc hores setmanals a l'aula d'acollida obté millors resultats que l'alumnat de la mateixa categoria que té una escolarització prèvia regular.

#### 10.3.2. Adaptació escolar, temps d'estada a Catalunya, llengua inicial i coneixement de català

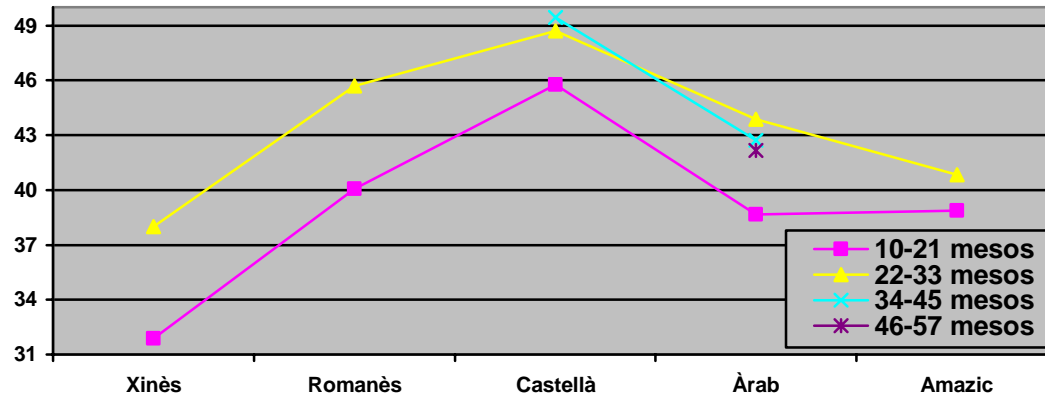
Entenem per "llengua inicial, les cinc llengües més parlades de l'alumnat: xinès, romanès, castellà, àrab i amazic.

L'anàlisi de la variància es mostra significativa per a la comprensió oral {CO (F=1'665; p=0'022), EO (F=1'511; p=0'052), CL (F=1'102; p=0'227) i EE (F=1'310; p=0'143).

Els gràfics CLXXXVI, CLXXXVII i CLXXXVIII mostren els perfils segons els diferents nivells d'adaptació escolar de l'alumnat per a la comprensió oral. Hem eliminat les categories amb menys de cinc subjectes.

## GRÀFIC CLXXXVI

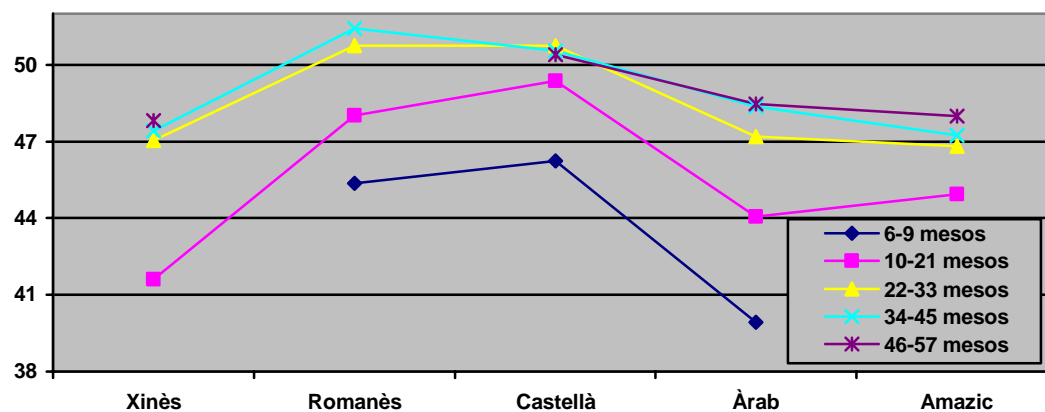
Temps d'estada a Catalunya, llengua inicial, adaptació escolar baixa i comprensió oral.  
Educació primària. Curs 2006-2007



L'alumnat castellà d'adaptació baixa que porta a Catalunya entre deu i vint-i-un mesos obté resultats molt semblants a l'alumnat romanès que hi porta entre vint-i-dos i trenta-tres mesos. Igualment, tot l'alumnat que porta a Catalunya entre deu i vint-i-un mesos obté millors resultats en comprensió oral que l'alumnat xinès que hi porta entre vint-i-dos i trenta-tres mesos.

## GRÀFIC CLXXXVII

Temps d'estada a Catalunya, llengua inicial, adaptació escolar mitjana i comprensió oral. Educació primària. Curs 2006-2007

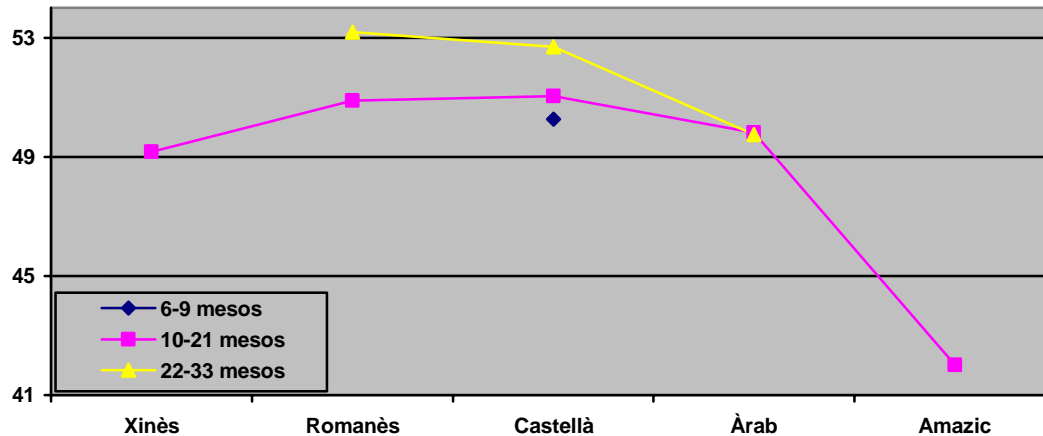


Es poden mantenir els comentaris anteriors pel que fa a la relació entre l'alumnat xinès i l'alumnat castellà i romanès. I, a més a més, es pot afegir que l'alumnat, excepte el

castellà, que obté millors resultats és el que porta a Catalunya entre trenta-quatre i quaranta-cinc mesos.

### GRÀFIC CLXXXVIII

Temps d'estada a Catalunya, llengua inicial, adaptació escolar alta i comprensió oral.  
Educació primària. Curs 2006-2007



Pel que fa a l'alumnat amb una adaptació alta, cal ressaltar els resultats de l'alumnat xinès que milloren notablement respecte als altres nivells d'adaptació escolar.

### 10.3.3. Adaptació escolar, escolarització prèvia, llengua inicial i coneixement de català

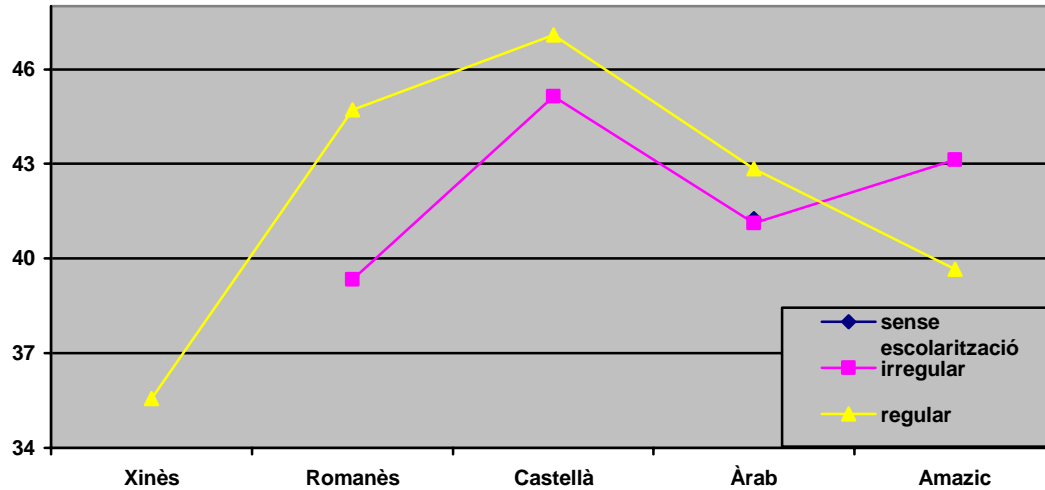
Entenem per "llengua inicial, les cinc llengües més parlades de l'alumnat: xinès, romanès, castellà, àrab i amazic.

L'anàlisi de la variància es mostra significativa per a la comprensió oral i lectora (CO (F=1'994; p=0'025), EO (F=1'249; p=0'248), CL (F=1'958; p=0'034) i EE (F=1'848; p=0'048).

Els gràfics CLXXXIX, CXC i CXCI mostren els perfils segons els diferents nivells d'adaptació escolar de l'alumnat per a la comprensió oral. Hem eliminat les categories amb menys de cinc subjectes.

GRÀFIC CLXXXIX

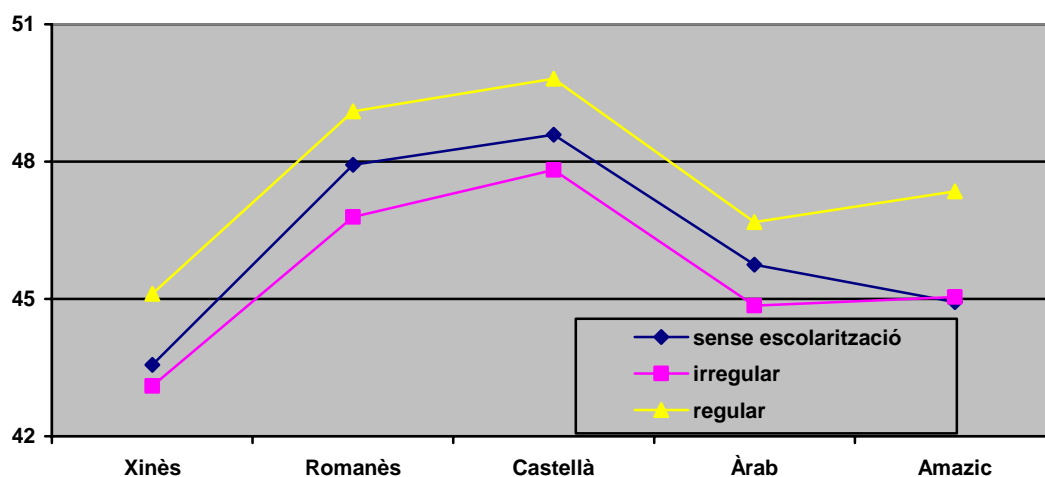
Escolarització prèvia, llengua inicial, adaptació escolar baixa i comprensió oral.  
Educació primària. Curs 2006-2007



L'alumnat amazic d'adaptació baixa amb una escolarització prèvia irregular (set participants) obté millors resultats que el mateix alumnat amb una escolarització prèvia regular.

GRÀFIC CXC

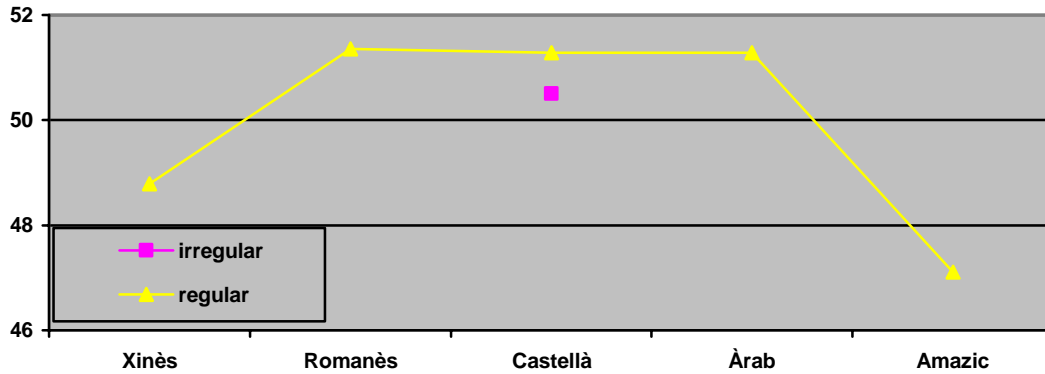
Escolarització prèvia, llengua inicial, adaptació escolar mitjana i comprensió oral.  
Educació primària. Curs 2006-2007



L'alumnat amazic d'adaptació mitjana amb una escolarització irregular i sense escolarització obté resultats molt semblants.

GRÀFIC CXCI

Escolarització prèvia, llengua inicial, adaptació escolar alta i comprensió oral. Educació primària. Curs 2006-2007

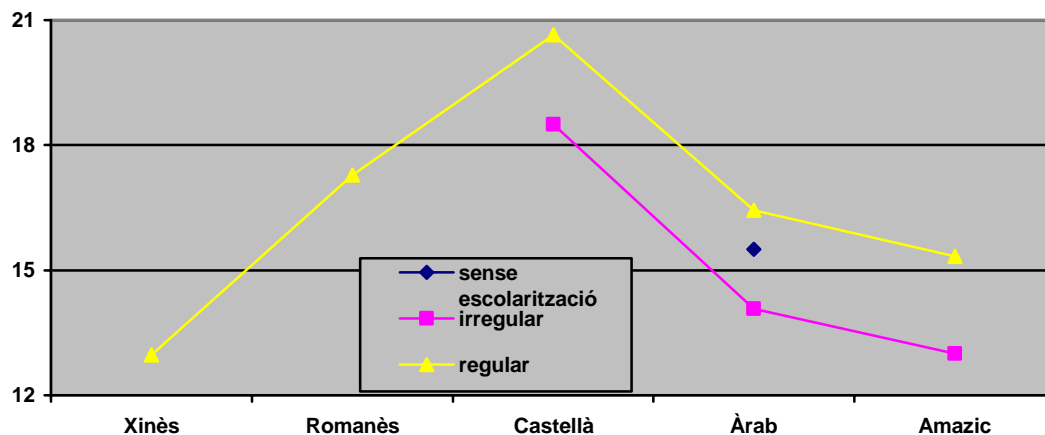


Únicament cal destacar que l'alumnat àrab (vint-i-nou participants) d'adaptació alta obté resultats semblants a l'alumnat castellà (cent quaranta-quatre participants) i l'alumnat romanès (quaranta-vuit participants). També cal dir que l'alumnat xinès obté millors resultats que l'alumnat amazic.

Els gràfics CXCII, CXCIII i CXCIV mostren els perfils segons els diferents nivells d'adaptació escolar de l'alumnat per a la comprensió lectora. Hem eliminat les categories amb menys de cinc subjectes.

GRÀFIC CXCII

Escolarització prèvia, llengua inicial, adaptació escolar baixa i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007



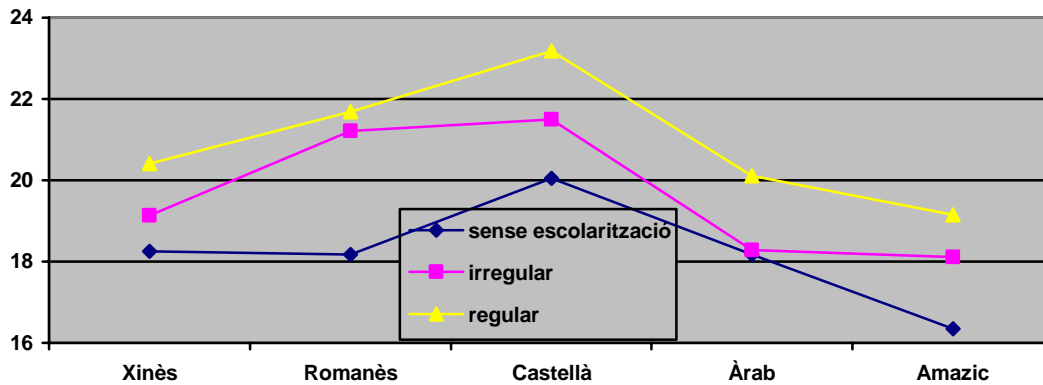


L'alumnat xinès amb una adaptació baixa i una escolarització prèvia regular equipara els seus resultats amb l'alumnat amazic amb una escolarització prèvia irregular.

L'alumnat castellà d'adaptació baixa amb una escolarització prèvia irregular obté resultats millors en comprensió lectora que la resta de l'alumnat amb una escolarització prèvia regular.

GRÀFIC CXCIII

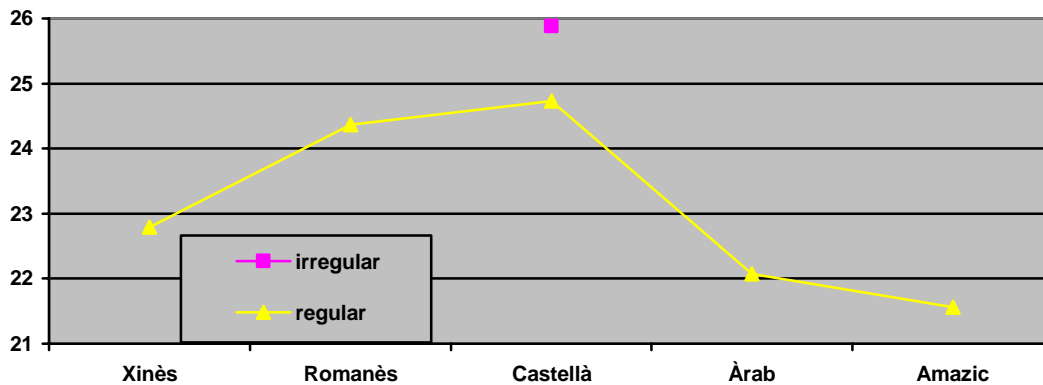
Escolarització prèvia, llengua inicial, adaptació escolar mitjana i comprensió lectora.  
Educació primària. Curs 2006-2007



En el cas de l'alumnat romanès d'adaptació mitjana, la distància en els resultats entre l'alumnat sense escolarització prèvia i amb una escolarització irregular és molt gran, a diferència del que passa amb l'alumnat àrab que es redueix molt.

GRÀFIC CXCIV

Escolarització prèvia, llengua inicial, adaptació escolar alta i comprensió lectora.  
Educació primària. Curs 2006-2007



L'alumnat castellà d'adaptació alta (vuit subjectes) sense escolarització prèvia obté millors resultats que l'alumnat amb una escolarització prèvia regular (cent quaranta-quatre subjectes).

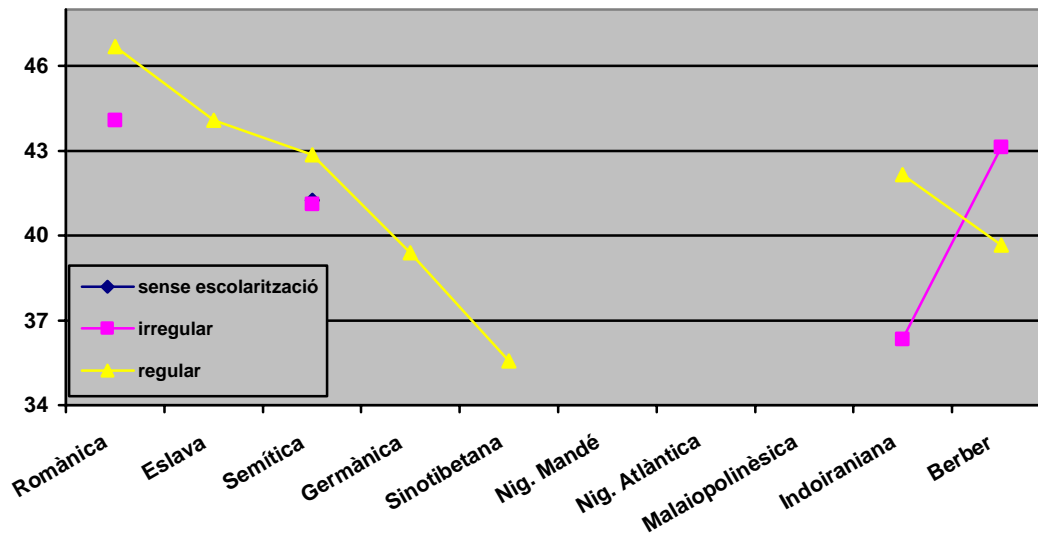
#### 10.3.4. Adaptació escolar, escolarització prèvia, família lingüística i coneixement de català

L'anàlisi de la variància es mostra significativa per a la comprensió oral i lectora i l'expressió escrita {CO (F=2'023; p=0'008), EO (F=1'072; p=0'376), CL (F=1'875; p=0'024) i EE (F=1'986; p=0'015).

Els gràfics CXCIV, CXCV i CXCVI mostren els perfils segons els diferents nivells d'adaptació escolar de l'alumnat per a la comprensió oral. Hem eliminat les categories amb menys de cinc subjectes.

#### GRÀFIC CXCV

Escolarització prèvia, família lingüística, adaptació escolar baixa i comprensió oral.  
Educació primària. Curs 2006-2007



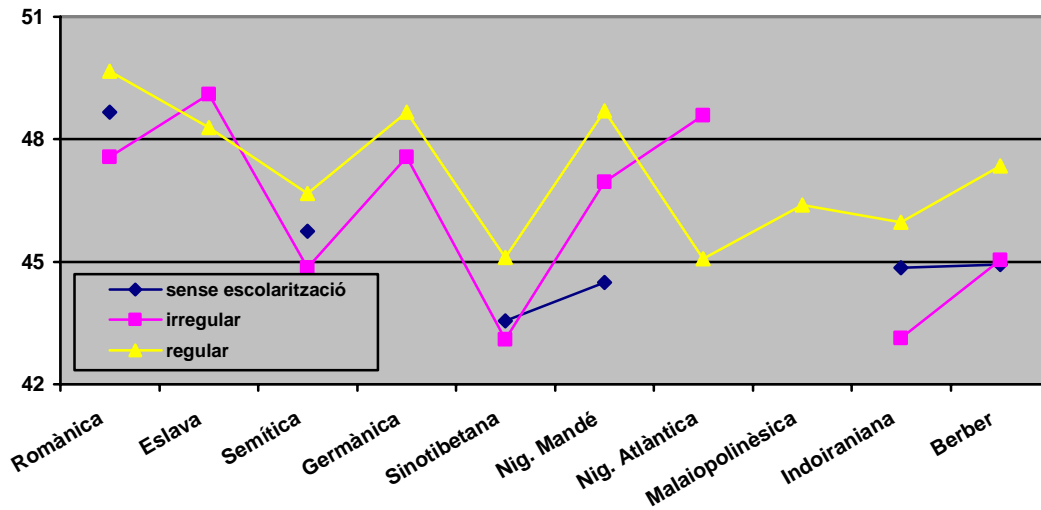
L'alumnat berber d'adaptació baixa amb una escolarització irregular obté millors resultats que els seus iguals amb una escolarització prèvia irregular. L'alumnat amb una llengua semítica sense escolarització prèvia o amb una escolarització prèvia irregular

obté els mateixos resultats. Finalment, l'alumnat sinotibetà amb una escolarització prèvia regular és el que obté pitjors resultats.

GRÀFIC CXCVI

Escolarització prèvia, família lingüística, adaptació escolar mitjana i comprensió oral.

Educació primària. Curs 2006-2007

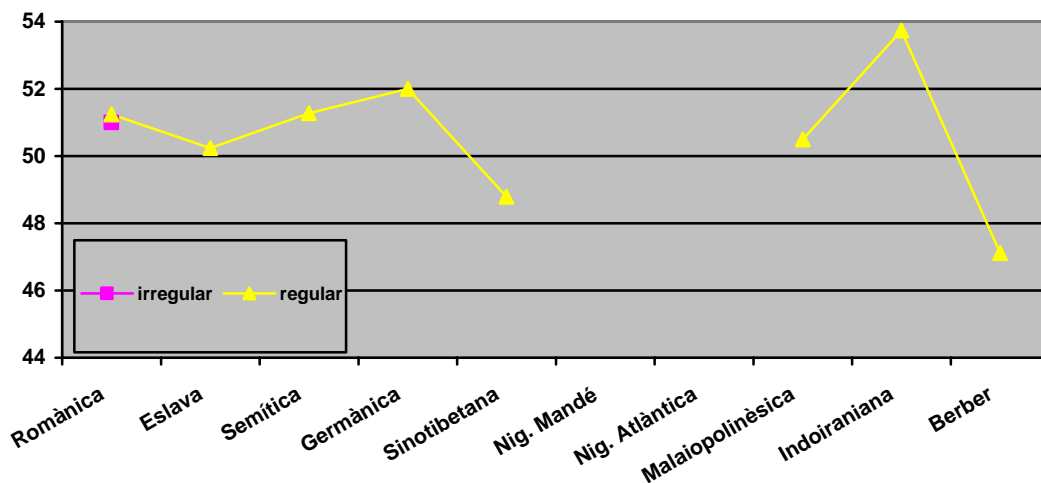


L'alumnat d'adaptació escolar mitjana sense escolarització prèvia obté millors resultats que l'alumnat amb una escolarització prèvia irregular en moltes famílies lingüístiques.

GRÀFIC CXCVII

Escolarització prèvia, família lingüística, adaptació escolar alta i comprensió oral.

Educació primària. Curs 2006-2007

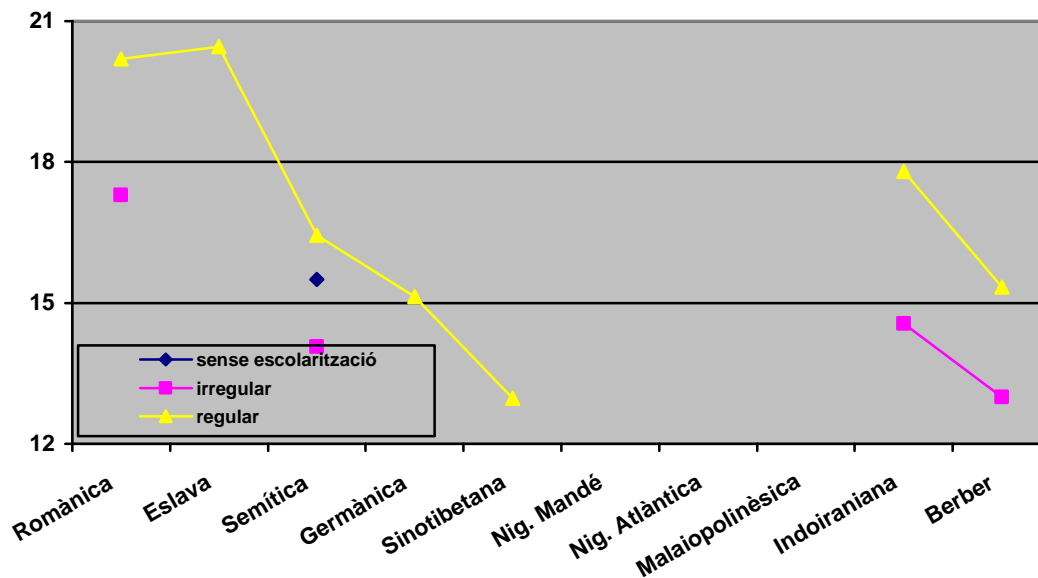


L'alumnat d'adaptació alta de llengua romànica obté els mateixos resultats independentment del seu nivell d'escolarització prèvia i l'alumnat amb una llengua indoiraniana (onze participants) obté millors resultats que l'alumnat amb una llengua eslava (vint-i-un subjectes) i romànica (dos-cents catorze participants).

Els gràfics CXCVIII, CXCIX i CC mostren els perfils segons els diferents nivells d'adaptació escolar de l'alumnat per a la comprensió oral. Hem eliminat les categories amb menys de cinc subjectes.

### GRÀFIC CXCVIII

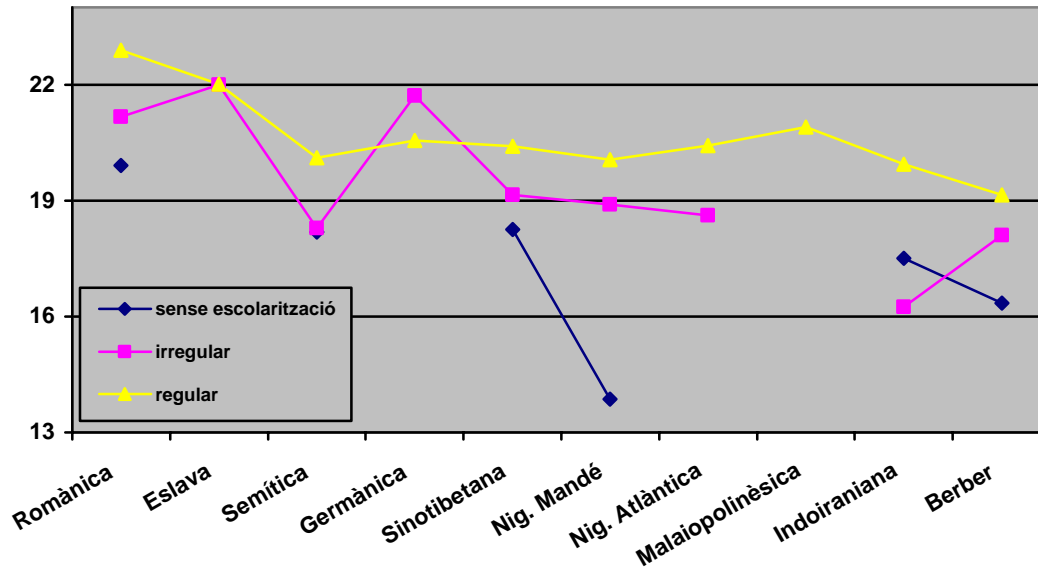
Escolarització prèvia, família lingüística, adaptació escolar baixa i comprensió lectora.  
Educació primària. Curs 2006-2007



L'alumnat sinotibetà d'adaptació escolar baixa amb una escolarització prèvia regular és el que obté els pitjors resultats. L'alumnat amb una llengua semítica sense escolarització prèvia obté pitjors resultats que el mateix alumnat amb una escolarització prèvia irregular.

## GRÀFIC CXCIX

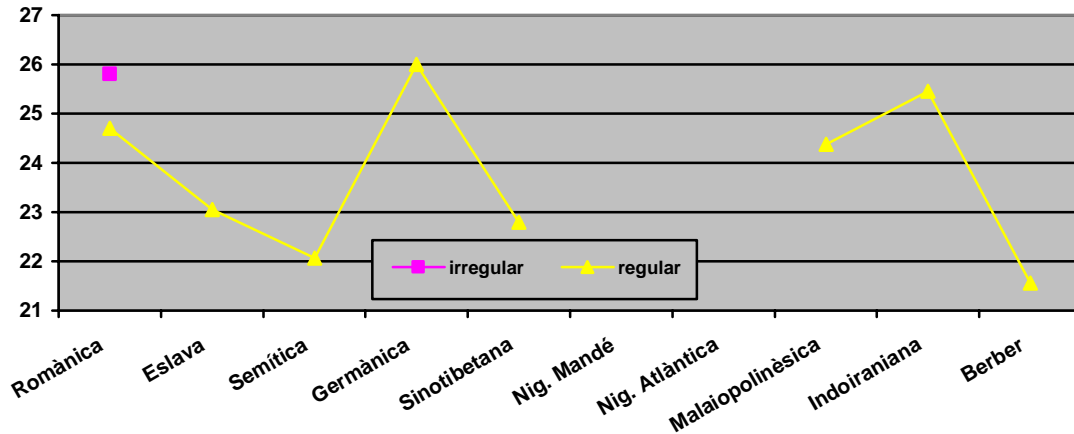
Escolarització prèvia, família lingüística, adaptació escolar mitjana i comprensió lectora. Educació primària. Curs 2006-2007



L'alumnat d'adaptació mitjana de llengua eslava amb una escolarització prèvia irregular obté els mateixos resultats que els seus iguals amb una escolarització prèvia regular. L'alumnat que parla una llengua germànica amb una escolarització prèvia irregular obté millors resultats que el mateix alumnat amb una escolarització prèvia regular. Finalment, pel que fa referència a l'alumnat sense escolarització prèvia, l'alumnat de parla semítica sense escolaritzar obté els mateixos resultats que l'alumnat amb una escolarització prèvia irregular i l'alumnat amb una llengua indoiraniana sense escolarització prèvia obté millors resultats que el mateix alumnat amb una escolarització irregular.

GRÀFIC CC

Escolarització prèvia, família lingüística, adaptació escolar alta i comprensió lectora.  
Educació primària. Curs 2006-2007

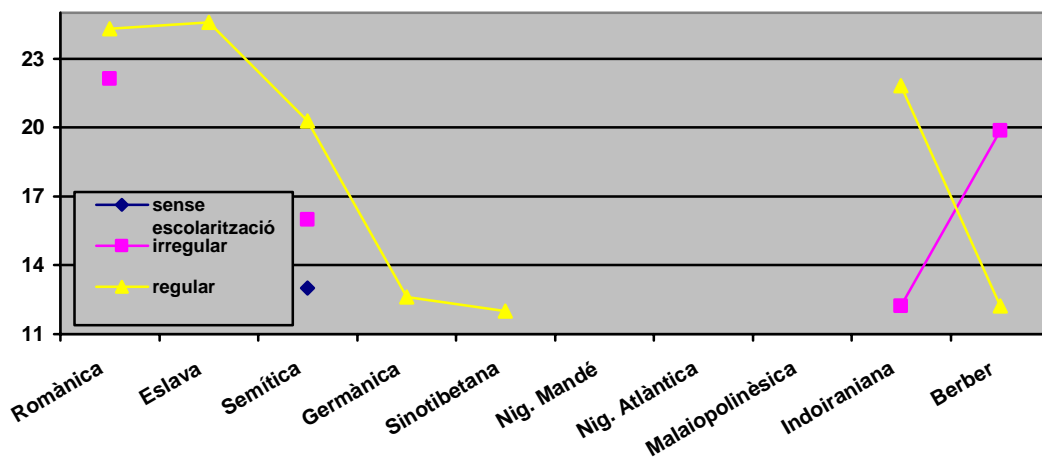


A diferència dels resultats de comprensió oral, l'alumnat d'adaptació escolar alta amb una llengua semítica i berber és el que obté els pitjors resultats. I, una vegada més, l'alumnat amb una llengua germànica i indoiraniana és el que obté els millors resultats.

Els gràfics CCI, CCII i CCIII mostren els perfils segons els diferents nivells d'adaptació escolar de l'alumnat per a l'expressió escrita. Hem eliminat les categories amb menys de cinc subjectes.

GRÀFIC CCI

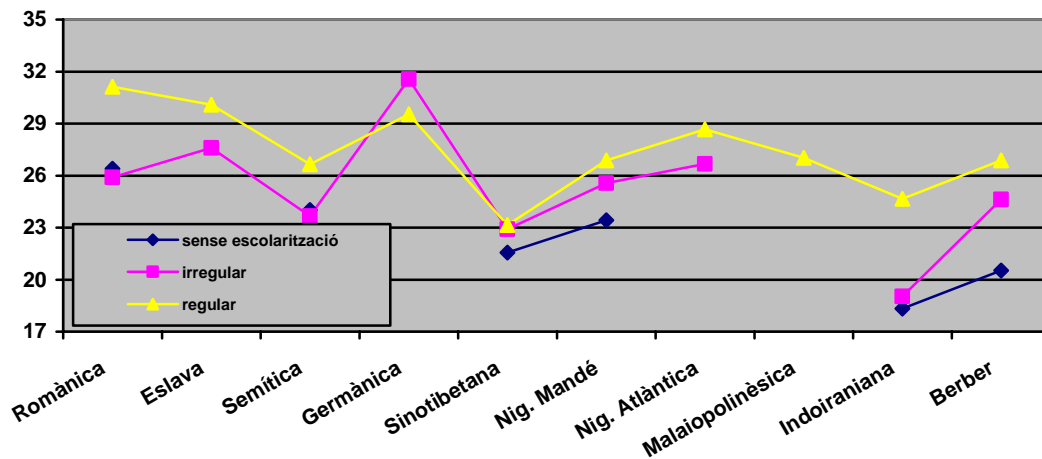
Escolarització prèvia, família lingüística, adaptació escolar baixa i expressió escrita.  
Educació primària. Curs 2006-2007



En expressió escrita, l'alumnat d'adaptació escolar baixa compleix la tendència general si bé, en el cas de l'alumnat berber, aquell que té una escolarització prèvia irregular obté millors resultats que el que té una escolarització prèvia regular. Cal destacar també els bons resultats de l'alumnat amb una llengua indoiraniana amb una escolarització prèvia regular i, en sentit contrari, els baixos resultats de l'alumnat sinotibetà que, una vegada més, és el que obté els pitjors resultats comparats amb la resta de l'alumnat.

## GRÀFIC CCII

Escolarització prèvia, família lingüística, adaptació escolar mitjana i expressió escrita.  
Educació primària. Curs 2006-2007

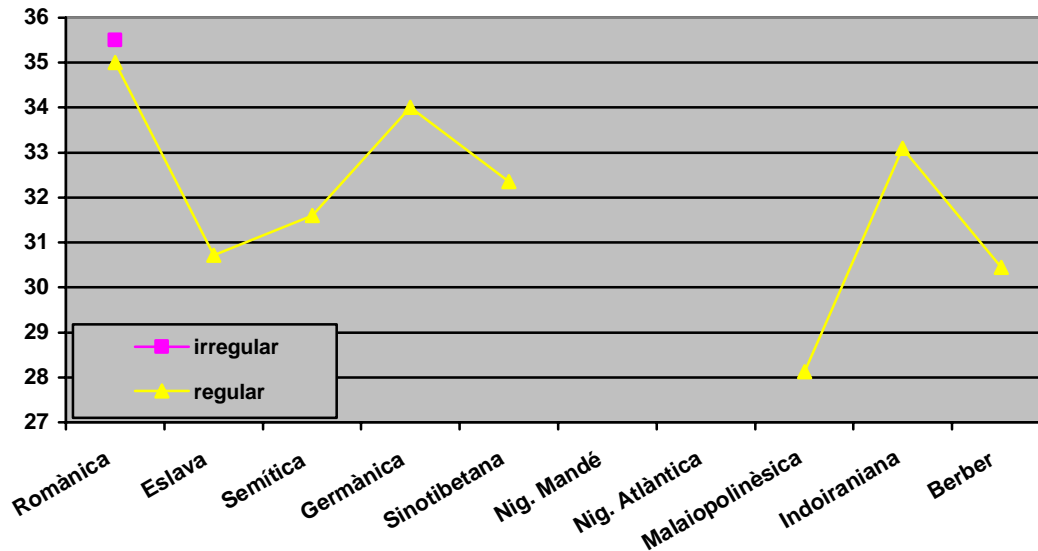


També, pel que fa a l'alumnat amb adaptació escolar mitjana, es compleixen les tendències generals, però cal fer alguna apreciació. Primer, l'alumnat de llengua germànica amb una escolarització prèvia irregular ( sis subjectes) és el que obté els millors resultats. Segon, l'alumnat amb una llengua romànica i semítica amb una escolarització prèvia irregular obté els mateixos resultats que els seus iguals escolaritzats prèviament de manera irregular i, finalment, l'alumnat sinotibetà amb una escolarització prèvia regular i irregular obté els mateixos resultats.

## GRÀFIC CCIII

Escolarització prèvia, família lingüística, adaptació escolar alta i expressió escrita.

Educació primària. Curs 2006-2007



Únicament cal destacar els resultats de l'alumnat d'adaptació escolar alta de llengua romànica i escolarització prèvia irregular.

### 10.3.5. A tall de resum

1. Les anàlisis de la variància de tres variables continuen mostrant el valor predictiu de la variable "adaptació escolar" per a la descripció dels resultats obtinguts a l'avaluació de les quatre habilitats lingüístiques.
2. La variable que modifica en part aquesta tendència és la llengua inicial de l'alumnat en el sentit de pitjors resultats dels esperats per a l'alumnat que té una llengua lingüísticament molt distant del català. No obstant això, aquesta constatació és fa palesa especialment en relació amb l'alumnat d'adaptació baixa. Així, per exemple, l'alumnat xinès d'adaptació alta i mitjana es comporta de manera semblant a les prediccions derivades de la variable "adaptació escolar". De totes maneres, no sempre és així com, per exemple, amb l'alumnat amb una llengua indoiraniana.



3. L'escolarització prèvia únicament fa alguna distinció entre l'alumnat sense escolaritzar i l'alumnat amb una escolarització prèvia irregular en el sentit d'obtenir millors resultats dels esperats quan augmenta el grau d'adaptació escolar, especialment en comprensió lectora i expressió escrita.
4. El temps d'estada a Catalunya únicament és rellevant per a una part de l'alumnat d'adaptació escolar baixa i mitjana i en relació a la comprensió oral en el sentit de millors resultats quan més temps a Catalunya.
5. Finalment, les hores setmanals que l'alumnat passa a les aules d'acollida opera també en el sentit de reforçar el valor de la variable "adaptació escolar".

## 11. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

### 11.1. L'alumnat nouvingut i la seva estada a les aules d'acollida

L'alumnat nouvingut que s'incorpora a l'educació primària de Catalunya passa poques hores setmanals a l'aula d'acollida. De fet, per a la immensa majoria de l'alumnat (93'4%), les aules responen al model d'aules "obertes" i el lloc principal d'escolarització de l'alumnat és l'aula ordinària. A més a més, a moltes escoles es fa coincidir l'estada a l'aula d'acollida de l'alumnat estranger amb les hores en les quals a l'aula ordinària es fa llengua (Ribas, Iglesias, Siqués i Vila, 2006). No obstant això, hi ha un 6'6% d'alumnat nouvingut pels quals l'aula d'acollida s'assembla més a una "aula tancada" que a una "aula oberta".

#### 11.1.1. Quin és l'alumnat que passa més de dues hores diàries a l'aula d'acollida?

Les característiques de l'alumnat que passa més de dues hores diàries a l'aula d'acollida es corresponen, principalment, amb el temps d'estada a Catalunya i el curs d'escolarització. Així, del conjunt d'alumnat que passa entre onze i quinze hores setmanals a l'aula d'acollida, el 78% va arribar l'any 2007 o 2006 i, del conjunt d'alumnat que passa més de setze hores setmanals a l'aula d'acollida, el 68'1% va arribar l'any 2007 o 2006. Aquesta tendència a utilitzar l'aula d'acollida com una aula tancada s'accentua quan l'alumnat nouvingut s'escolaritza al cicle superior. D'aquest cicle hi ha un 32'2% de l'alumnat nouvingut que passa entre onze i quinze setmanals a l'aula d'acollida i un 53'6% que hi passa més de setze hores.

Aquesta tendència, certament no general, d'escolaritzar l'alumnat que acaba d'arribar de més edat a l'aula d'acollida en lloc de l'aula ordinària es va observar també a l'avaluació realitzada a les aules d'acollida de secundària l'any 2005-2006 (Vila, Perera, Serra i Siqués, 2007). És a dir, a mesura que avança el curs escolar d'incorporació de l'alumnat nouvingut hi ha més professorat que interpreta l'aula d'acollida com una aula tancada en lloc d'una aula oberta.

La decisió que l'alumnat passi més de dues hores diàries a l'aula d'acollida no es correspon necessàriament amb l'escolarització prèvia d'aquest alumnat. D'una banda,

els resultats pel conjunt dels participants ens mostren que l'alumnat que ha tingut una escolarització prèvia irregular acostuma a passar-se més hores a l'aula d'acollida que l'alumnat amb una escolarització prèvia regular. D'altra banda, quan analitzem l'escolarització prèvia de l'alumnat que passa entre onze i quinze o entre setze i vint hores setmanals a l'aula d'acollida no trobem diferències significatives en relació a l'escolarització prèvia (Chi-quadrat= 1'154; p=0'561).

La llengua inicial de l'alumnat sembla tenir més influència en les decisions del professorat. Per norma general, pel conjunt de l'alumnat, el que parla una llengua romànica passa menys hores setmanals a l'aula d'acollida que el que parla altres llengües. No obstant això, l'anàlisi de les llengües inicials de l'alumnat que passa entre onze i quinze hores setmanals o entre setze i vint hores setmanals a l'aula d'acollida matisa l'afirmació anterior. Així, primer de tot, hem de dir que hi ha diferències significatives (Chi-quadrat=1230'645; p=0'000) en el sentit següent: a les aules d'acollida on l'alumnat passa més de setze hores setmanals hi ha un 52'2% d'aquest alumnat que té com a llengua inicial una llengua romànica, un 23'2% d'alumnat amb una llengua semítica i un 5'8% que parla una llengua berber. En referència a les aules d'acollida on l'alumnat passa entre onze i quinze hores setmanals, un 33'6% de l'alumnat té com a llengua inicial una llengua romànica, un 25'5% una llengua semítica i un 12'7% una llengua sinotibetana o berber.

L'anàlisi d'aquestes últimes dades mostra que pel que fa a l'alumnat que passa més de setze hores setmanals a l'aula d'acollida, les famílies lingüístiques semítica i berber estan sobrerrepresentades (un 23'2% davant d'un 15'6% del conjunt dels participants per la família semítica i 5'8% davant un 4'9% del conjunt dels participants per la família berber). En canvi, la família romànica no està molt subrepresentada (un 52'2% davant un 57'9% del conjunt dels participants). Pel que fa referència a l'alumnat que passa entre onze i quinze hores setmanals a l'aula d'acollida, l'alumnat amb una llengua romànica està clarament subrepresentat (33'6% versus 57'9%) i, novament, l'alumnat amb una llengua semítica (25'5% versus 15'6%) i berber (12'7% versus 4'9%) està sobrerrepresentat. A aquest últim alumnat s'hi afegeix l'alumnat amb una llengua sinotibetana (12'7% davant un 6'2% del conjunt dels participants).

És a dir, la utilització de l'aula d'acollida com a únic lloc d'escolarització de l'alumnat nouvingut –de setze a vint hores setmanals- no està contaminada per la llengua inicial en el sentit de quan més allunyada sigui la llengua del català, més hores a l'aula d'acollida (per exemple, únicament hi ha un 4'3% d'alumnat que té com a llengua inicial una llengua sinotibetana o hi ha un 14'6% de romanesos versus un 8% del conjunt de participants), sinó probablement per altres idees diferents. D'una banda, per la necessitat que l'alumnat que acaba d'arribar i de més edat ha d'aprendre la llengua de l'escola abans de passar a l'aula ordinària i, de l'altra, per certs prejudicis respecte a l'alumnat del Magreb respecte a hàbits escolars i semblants, tal i com apareix a l'anàlisi factorial del qüestionari d'adaptació escolar.

En canvi, un ús intermedi de l'aula d'acollida com a aula tancada i com a aula oberta – d'onze a quinze hores setmanals- té més a veure amb la llengua inicial de l'alumnat tal i com ho mostra l'augment del percentatge d'alumnat amb una llengua sinotibetana, sense oblidar evidentment que qui fa aquests usos de l'aula d'acollida probablement pensa també que l'alumnat nouvingut, abans d'incorporar-se a l'aula ordinària, ha d'aprendre la llengua de l'escola.

Com a conclusió podem afirmar que a la nostra recerca es posa de manifest que la majoria de les escoles d'infantil i de primària de Catalunya fan un ús de l'aula d'acollida com a aula oberta i que el lloc principal d'escolarització de l'alumnat nouvingut és l'aula ordinària. No obstant això, un nucli molt petit (0'6% de l'alumnat) utilitza l'aula d'acollida com el lloc principal d'escolarització de l'alumnat nouvingut. Aquest ús està relacionat probablement amb la creença que l'alumnat nouvingut ha d'aprendre la llengua de l'escola abans d'incorporar-se activament a l'aula ordinària i funciona principalment amb l'alumnat de més edat que acaba d'arribar. Finalment, l'ús intermedi de l'aula d'acollida com a lloc d'escolarització amb estones a l'aula ordinària sembla que, a més a més d'estar condicionat per la creença anterior, es relaciona també amb la idea de la necessitat que l'alumnat que té una llengua lingüísticament molt allunyada del català requereix més estones intensives d'aprenentatge de la llengua de l'escola.

## 11.2. El coneixement de català de l'alumnat nouvingut de les aules d'acollida.

D'acord amb la concepció de les aules d'acollida del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, la prova de coneixement de català utilitzada ha estat una prova A2, usuari bàsic, segons la classificació del Consell d'Europa.

Tots els criteris referencials de les habilitats avaluades són superats per més del 50% de l'alumnat de les aules d'acollida, excepte el criteri referencial d'expressió escrita del cycle superior. A més a més, a les habilitats comprensives els percentatges referits al cycle mitjà superen el 75%. Si analitzem per separat l'alumnat segons el cycle en el qual està escolaritzat, tots els participants superen el criteri referencial d'acord amb la seva edat, excepte l'alumnat del cycle superior on, en expressió escrita<sup>19</sup>, només un 41'6% el supera.

### TAULA CXXVII

Percentatge d'alumnat nouvingut que supera el criteri referencial i cycle escolar.

Educació Primària. Curs 2006-2007

	CO	EO	CL (CM)	CL (CS)	EE (CM)	EE (CS)
<b>CI</b>	58'5	41'5	69'9		35'1	
<b>CM</b>	66'2	50'0	79'7		52'3	
<b>CS</b>	77'7	56'9		67'4		41'6

La taula CXXVII mostra que a mesura que avança el cycle en el qual està matriculat l'alumnat, augmenta el percentatge de participants que superen el criteri referencial en comprensió i en expressió oral. No obstant això, no passa el mateix respecte a la comprensió lectora i l'expressió escrita. Hi ha un augment del cycle inicial al cycle mitjà i un retrocés del cycle mitjà al cycle superior. L'augment del cycle inicial al cycle mitjà és previsible ja que el criteri referencial està situat al cycle mitjà.

L'increment del percentatge d'alumnat que supera el criteri referencial a les proves orals a mesura que avança el cycle escolar està d'acord amb la distinció entre habilitats

<sup>19</sup> En expressió oral i expressió escrita (cycle inicial) hi ha menys d'un 50% d'alumnat que supera el criteri referencial, però no ho tenim en compte perquè els criteris referencials són per el cycle mitjà i superior.

lingüístiques conversacionals i cognitiu-acadèmiques (Cummins, 1981b). Així, les primeres, mesurades mitjançant una prova A2, són molt dependents de les implicacions socials de l'alumnat nouvingut o, en altres paraules, de les relacions en llengua catalana que l'alumnat estableix al llarg del dia i, per tant, més assequibles a més edat de l'alumnat. Hem vist que la immensa majoria d'aquest alumnat s'escolaritza a l'aula ordinària i, per tant, disposa d'una gran quantitat d'oportunitats a l'escola d'implicar-se en intercanvis en català tant amb el professorat com amb la resta de l'alumnat. Siqués i Vila (2007) mostren mitjançant una metodologia etnogràfica que, l'alumnat que habitualment utilitza el castellà en les seves relacions socials informals, sempre utilitza el català quan es dirigeix a un alumne nouvingut que s'acaba d'incorporar a l'aula i que parla una llengua que no és ni el català ni el castellà. Aquesta observació probablement es pot estendre a moltes escoles de Catalunya que escolaritzen alumnat nouvingut.

No obstant això, les habilitats cognitiu-acadèmiques, malgrat haver estat mesurades mitjançant una prova A2, necessiten el context escolar tant per desenvolupar-se com per poder ser transferides des d'una altra llengua i per això, tal i com hem explicat al capítol 3, cal temps i, com veurem més endavant, haver assolit un determinat nivell en llengua oral. Aquest podria ser un dels motius pels quals el percentatge d'alumnat que assoleix els criteris referencials en comprensió lectora i expressió escrita fos més baix al cicle superior que al cicle mitjà ja que, evidentment, els criteris exigits al cicle superior són més alts.

En aquest sentit, l'anàlisi de les dificultats que troba l'alumnat del cicle superior per superar el criteri referencial en comprensió lectora i en expressió escrita dona suport a l'apreciació anterior. Així, les dificultats més importants que mostra l'alumnat del cicle superior en expressió escrita fan referència a la utilització d'estructures i lèxic adequats (al voltant del 65% de l'alumnat no arriba al criteri referencial), així com a l'ortografia (un 62'7% no arriba al criteri referencial) i, en comprensió lectora, fan referència a la comprensió de textos, especialment el text instructiu, què únicament és superat per un 35'1% de l'alumnat, mentre que el text narratiu el supera un 40'2%.

No cal oblidar que el nivell de les proves utilitzades ha estat un A2 (usuari bàsic) i, per tant, malgrat que els resultats són molt acceptables, el coneixement de català de l'alumnat de les aules d'acollida encara està molt lluny dels nivells de llengua oral i

escrita que utilitza el context escolar. La distinció entre habilitats lingüístiques conversacionals i cognitiu-acadèmiques va ser introduïda per Cummins (1979b, 1981b) per, en les seves paraules: “to draw educators’ attention to these data and to warn against premature exit of ELL students (in the United States) from bilingual to mainstream English-only programs on the basis of attainment of surface level fluency in English. In other words, the distinction highlighted the fact that educators’ conflating of these aspects of proficiency was a major factor in the creation of academic difficulties for bilingual students” (Cummins, 2000:58).

Certament a Catalunya la qüestió és diferent i la defensa de l’escolarització de l’alumnat estranger en la seva llengua és inviable (Vila, 2000, 2006). No obstant això, els problemes que planteja Jim Cummins referits al temps que tarda l’alumnat estranger en “atrapar” lingüísticament els seus iguals nacionals són els mateixos (Oller, 2008; Vila, Oller i Fresquet, en premsa; Vila, Oller, Serra i Monreal, en premsa) i, per tant, el professorat no pot donar com a bona la competència lingüística en català de l’alumnat nouvingut mesurada mitjançant una prova A2.

Dit això, cal també dir que el paper que juga l’aula d’acollida per promoure coneixement de català és fonamental perquè l’alumnat nouvingut es pugui incorporar activament a les activitats de l’aula ordinària i a les relacions socials amb el professorat i amb la resta de l’alumnat. Tal i com hem vist, el coneixement de català que es promou a l’aula d’acollida és suficient per a garantir nous desenvolupaments en aquesta llengua des de l’aula ordinària.

### **11.3. El coneixement de català de l’alumnat de les aules d’acollida i les variables analitzades.**

Les variables principals que hem utilitzat a la nostra recerca han estat el temps d’estada a Catalunya, el curs d’adscripció, l’escolarització prèvia, la llengua inicial, el país d’origen i el nombre d’hores setmanals a l’aula d’acollida<sup>20</sup>. En aquest apartat presentem les conclusions respecte a cadascuna d’elles i les discutim per intentar mostrar la seva significació en la descripció dels resultats obtinguts sobre coneixement de català.

---

<sup>20</sup> No fem referència a la titularitat de les escoles perquè no existeixen diferències significatives. Tampoc ens referim a les diferències entre els Serveis Territorials perquè s’expliquen a partir de les característiques individuals de l’alumnat de les quals en parlem en aquest apartat.

### 11.3.1. Temps d'estada i coneixement de català

La primera consideració és que el temps d'estada a Catalunya de l'alumnat nouvingut que participa a les aules d'acollida té una influència relativa en el coneixement de català. Així, d'una banda, cal un temps per desenvolupar coneixement de català com a usuari bàsic, però més temps no significa necessàriament més coneixement de català. Els quatre subconjunts homogenis sobre la relació entre el temps d'estada i el coneixement de català mostren que l'alumnat que acaba d'arribar té un rendiment, a les quatre habilitats avaluades, significativament més baix que la resta de l'alumnat. Però, aquesta diferència s'expressa respecte a tota la resta de l'alumnat en comprensió lectora i en expressió escrita, mentre que respecte a les habilitats orals trobem tres subconjunts homogenis: l'alumnat que acaba d'arribar, l'alumnat que porta entre deu i vint-i-un mesos i la resta de l'alumnat. I, pel que fa a la comprensió oral, l'alumnat que porta més temps a Catalunya s'associa amb l'alumnat que porta entre deu i vint-i-un mesos i amb la resta, exceptuant aquell que acaba d'arribar.

Aquests resultats avalen les afirmacions realitzades a l'apartat anterior, així com les recerques desenvolupades tant al context internacional com al nostre context sobre el temps que l'alumnat nouvingut tarda en adquirir la llengua de l'escola. Pel que fa a les habilitats orals, calen entre divuit i vint-i-quatre mesos per adquirir unes habilitats bàsiques, mentre que les habilitats cognitiu-acadèmiques es desenvolupen molt més lentament. De fet, tan lentament que a la nostra recerca no es poden apreciar donades les característiques de les aules d'acollida i de la política educativa sobre el temps d'estada en aquestes aules.

A més a més, no sembla que l'aula d'acollida sigui un instrument útil per promoure més coneixement de català que el ja descrit com a usuari bàsic. Així, l'anàlisi de correspondències simples entre el temps d'estada a Catalunya de l'alumnat nouvingut i el nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida ens mostra que l'alumnat que acaba d'arribar està preferentment entre onze i quinze hores setmanals a l'aula d'acollida, l'alumnat que porta a Catalunya entre deu i vint-i-un mesos hi està preferentment entre sis i deu hores setmanals i l'alumnat que porta més temps a Catalunya –a excepció del que porta més de quatre anys- hi està preferentment menys de cinc hores setmanals. No



obstant això, d'acord amb les dades, aquest últim alumnat no incrementa significativament el seu coneixement de català malgrat continuar anant a l'aula d'acollida, si bé certament poques hores setmanals.

Aquest apreciació encara es fa més patent quan analitzem els resultats de l'avaluació segons el temps d'estada de l'alumnat i el nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida. En aquest cas no hi ha diferències significatives entre els resultats de l'alumnat, excepte en expressió escrita. És a dir, entre l'alumnat que porta molt temps a Catalunya i passa moltes hores a l'aula d'acollida i l'alumnat que acaba d'arribar i passa poques hores a l'aula d'acollida no hi ha diferències significatives ni a les habilitats orals, ni a la comprensió lectora. En canvi, si hi ha diferències pel que fa als resultats de l'avaluació de l'expressió escrita. En aquest cas, allò que crida més l'atenció és que l'alumnat que obté millors resultats és el que està menys de cinc hores setmanals a l'aula d'acollida, el qual presenta diferències significatives amb l'alumnat que hi passa entre onze i quinze hores setmanals ( $p=0'000$ ) i entre setze i vint hores setmanals ( $p=0'000$ ) i el que porta a Catalunya entre vint-i-dos i trenta-tres mesos que mostra diferències significatives amb el que porta entre sis i nou mesos ( $p=0'000$ ) i entre deu i vint-i-un mesos ( $p=0'000$ ). És a dir, podem hipotetitzar que les habilitats cognitiu-acadèmiques, clarament implicades en l'expressió escrita, es desenvolupen fonamentalment a l'aula ordinària, ja que els millors resultats són obtinguts per l'alumnat que passa menys de cinc hores setmanals a l'aula d'acollida i que ja porta temps a Catalunya. Així, les diferències significatives desapareixen a partir dels dos anys d'estada.

No obstant això, l'escolarització prèvia i la llengua inicial de l'alumnat modifiquen de manera important les prediccions fetes per la variable "temps d'estada" de forma aïllada. Pel que fa a l'escolarització prèvia, hi ha diferències significatives a les quatre habilitats avaluades en el sentit sempre de millors resultats per l'alumnat amb una escolarització prèvia regular en totes les categories del temps d'estada a Catalunya. I, a més a més, s'observa que les mitjanes de l'alumnat amb una escolarització prèvia regular van augmentant fins a un temps d'estada d'entre vint-i-dos i trenta-tres mesos i després s'estabilitzen o disminueixen. Igualment s'observa que l'alumnat amb una escolarització prèvia irregular o sense escolaritzar augmenta el coneixement de català a mesura que creix el seu temps d'estada a Catalunya de manera que a partir dels vint-i-dos a trenta-tres mesos d'estada a Catalunya "atrapa" o "supera" en les habilitats orals a

l'alumnat amb una escolarització prèvia regular que fa entre sis i nou mesos que és a Catalunya. I, en canvi, a les habilitats relacionades amb la lletra escrita, es manté per sota o "atrapa" a l'alumnat que porta entre sis i nou mesos quan fa més de quatre anys que és a Catalunya.

Aquestes dades van novament a favor de la distinció entre les habilitats lingüístiques conversacionals i les cognitiu-acadèmiques i de la Hipòtesi d'Interdependència Lingüística (Cummins, 1979a). La taula CXXVIII mostra l'augment de puntuació de l'alumnat que arriba amb una escolarització prèvia regular o irregular. L'alumnat amb una escolarització prèvia regular aconsegueix la puntuació màxima a les quatre habilitats quan porta a Catalunya entre vint-i-dos i trenta-tres mesos i l'alumnat amb una escolarització prèvia irregular arriba al màxim quan porta a Catalunya entre quaranta-sis i cinquanta-set mesos.

#### TAULA CXXVIII

Increment de les puntuacions a les quatre habilitats de l'alumnat amb una escolarització prèvia regular i irregular segons el temps d'estada a Catalunya. Educació Primària. Curs 2006-2007

	CO			EO			CL			EE		
	mínim	màxim	increment	mínim	màxim	increment	mínim	màxim	increment	mínim	màxim	increment
EPR	45'36	56'49	24'50%	49'23	72'56	47'39%	20'04	22'57	5'62%	25'28	30'62	21'12%
EPI	41'55	47'45	14'20%	45'05	71'58	58'90%	16'72	21'37	27'81%	18'27	27'87	52'55%

EPR: escolarització prèvia regular; EPI: escolarització prèvia irregular.

Ja hem assenyalat que l'alumnat amb una escolarització prèvia regular assoleix el màxim quan porta a Catalunya entre vint-i-dos i trenta-tres mesos mentre que l'alumnat amb una escolarització prèvia irregular assoleix el seu màxim quan porta a Catalunya més de quaranta-sis mesos. La primera constatació és que l'alumnat amb una escolarització prèvia irregular no "atrapa" l'alumnat amb una escolarització regular al menys després de dos anys més d'estada a Catalunya i la segona és que aquest mateix alumnat no arriba a uns nivells semblants als de l'alumnat amb una escolarització prèvia regular en comprensió lectora i expressió escrita fins que no desenvolupa nivells elevats d'expressió oral. De fet, l'augment proporcional dels dos tipus d'alumnat en expressió oral és molt semblant, la diferència es troba en que el primer tipus d'alumnat tarda dos anys en fer-ho, mentre que el segon tarda més de quatre anys. En el primer cas,

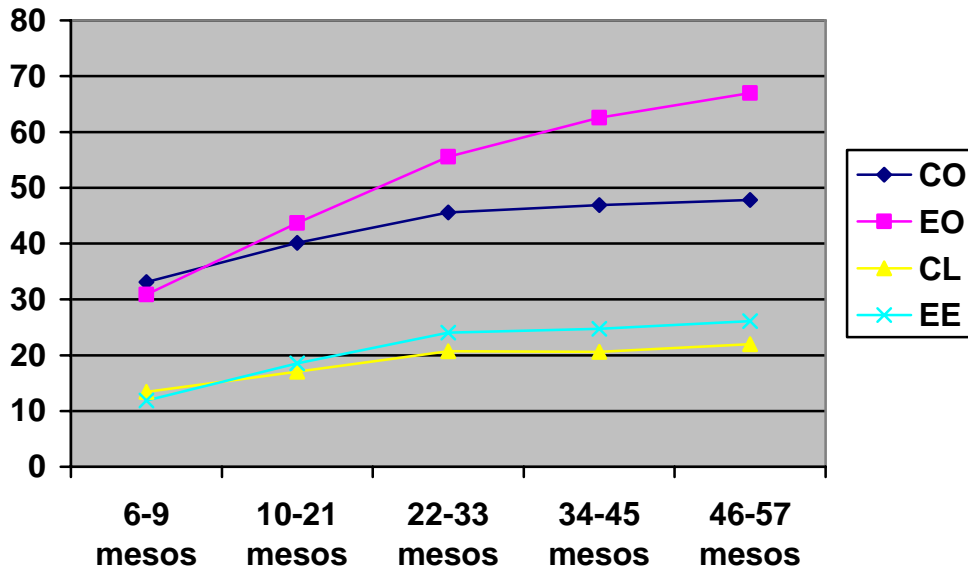
l'alumnat pot transferir habilitats ja desenvolupades des de la pròpia llengua, mentre que, en el segon, les ha de desenvolupar des de la llengua de l'escola ja que no les ha desenvolupat prèviament i per poder fer ambdues coses cal un nivell adequat d'expressió oral (Francis, 2002, 2004; Vila, Oller, Perera, Serra i Siqués, en premsa).

Aquesta apreciació és important ja que qüestiona, en part, la política de les aules d'acollida. Així, la recomanació de dos anys sembla adequada per a l'alumnat nouvingut amb una escolarització prèvia regular, però no ho sembla per a l'alumnat amb una escolarització prèvia irregular o sense escolarització que s'incorpori al cicle mitjà o superior. A diferència del que hem manifestat anteriorment, per a l'alumnat amb una escolarització prèvia irregular, potser calen mesures lingüístiques específiques més enllà dels dos anys per poder garantir el seu desenvolupament ple al context escolar. Aquestes mesures poden adoptar formes diverses, però en qualsevol cas sembla que són necessàries.

Pel que fa referència a la llengua inicial de l'alumnat també trobem diferències significatives a les quatre habilitats quan aquesta variable interacciona amb el temps d'estada a Catalunya. La constatació més important es refereix a que l'alumnat amb una llengua lingüísticament molt diferent del català augmenta progressivament el seu coneixement a mesura que passa més temps a Catalunya. El gràfic CCIV mostra aquesta relació per a l'alumnat xinès.

## GRÀFIC CCIV

Coneixement de català de l'alumnat xinès i temps d'estada a Catalunya. Educació Primària. Curs 2006-2007

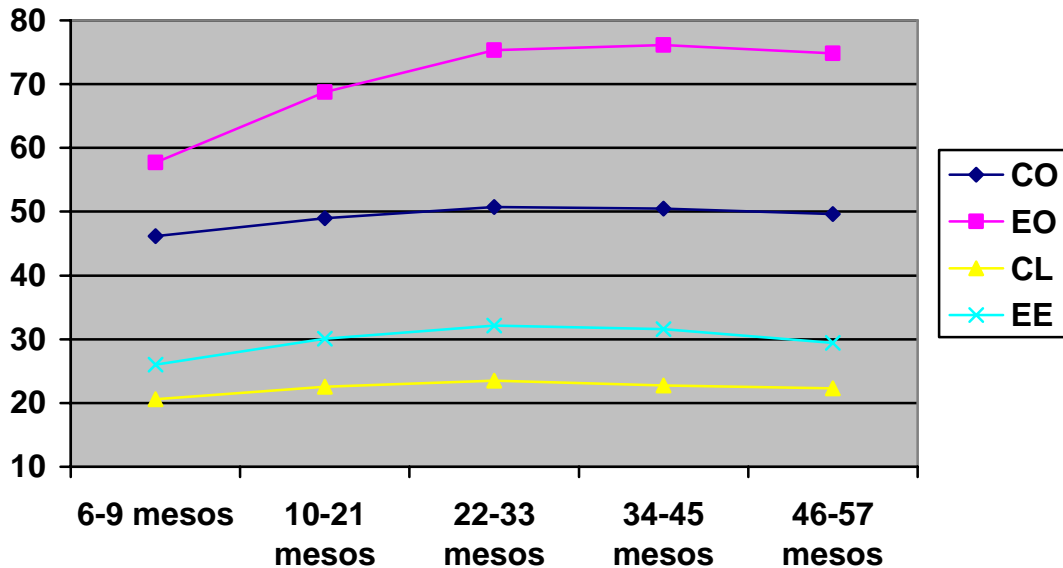


El gràfic mostra dues dades de gran interès. Primer, d'acord amb les dades generals de la nostra recerca, les habilitats relatives a la comprensió lectora i l'expressió escrita es modifiquen poc a partir dels 22-33, a diferència de les habilitats orals, especialment l'expressió oral, que es continuen incrementant. Segon, també d'acord amb les dades generals de la recerca, l'augment dels resultats a les quatre habilitats fins als 22-33 mesos es fa de manera paral·lela i els màxims que s'obtenen en comprensió lectora i expressió escrita corresponen a increments notables en comprensió (37'54%) i sobretot expressió oral (79'83%).

En canvi, l'alumnat que parla una llengua romànica presenta un perfil diferent.

## GRÀFIC CCV

Coneixement de català de l'alumnat amb una llengua romànica i temps d'estada a Catalunya. Educació Primària. Curs 2006-2007



Primer, a diferència del gràfic CCIV, no s'observa un augment significatiu del coneixement, excepte en expressió oral, en funció del temps d'estada a Catalunya. Fins i tot, per l'alumnat que porta més temps a Catalunya hi ha una lleugera disminució a les quatre habilitats avaluades. Els nivells màxims arriben als 22-33 mesos per a la comprensió oral amb un increment del 9'95% i als 34-45 mesos per a l'expressió oral amb un increment del 32'02%. És a dir, una notable diferència amb els increments de l'alumnat xinès. Segon, d'acord també amb les dades generals d'aquest treball, els nivells màxims en comprensió lectora i expressió escrita de l'alumnat amb una llengua romànica requereixen un nivell important d'expressió oral ( $X=75'32$  als 22-33 mesos i  $X=76'15$  als 34-45 mesos)<sup>21</sup>. Certament, en el cas de l'alumnat xinès la mitjana més elevada en expressió oral és 67, més baixa que la de l'alumnat amb una llengua romànica, però en els dos casos unes mitjanes elevades comporten uns nivells de comprensió lectora i d'expressió escrita més elevats. Pel que fa a la comprensió lectora, les mitjanes són 23'49 versus 22, als 22-33 mesos i, pel que fa a l'expressió escrita, 32'27 versus 26'11, als 22-33 mesos. És a dir, sembla que existeix una certa relació entre el nivell d'expressió oral en català i el desenvolupament d'habilitats cognitiu-acadèmiques en català.

<sup>21</sup> X=mitjana

La importància de les variables “escolarització prèvia” i “llengua inicial” es manifesta novament en la seva interacció amb el temps d’estada de l’alumnat a Catalunya. Així, a les quatre habilitats lingüístiques avaluades apareixen diferències significatives. La interpretació d’aquestes diferències reforcen els comentaris anteriors. Així, l’alumnat de llengua romànica amb una escolarització prèvia irregular o sense escolarització obté resultats pitjors dels esperats segons el seu temps de residència i, a la vegada, l’alumnat amb dèficits escolars amb una llengua inicial lingüísticament molt distant del català augmenta el seu coneixement en funció del temps d’estada a Catalunya en el sentit de, a més temps, més coneixement.

La taula CXXIX mostra els resultats a les quatre habilitats de l’alumnat amb una llengua sinotibetana i una llengua romànica i una escolarització prèvia irregular i regular segons els diferents temps d’estada a Catalunya.

#### TAULA CXXIX

Temps d’estada a Catalunya, escolarització prèvia, llengua inicial i coneixement de català. Alumnat xinès i de llengua romànica amb una escolarització prèvia regular i irregular. Curs 2006-2007

	6-9 mesos		10-21 mesos		22-33 mesos		34-45 mesos		46-57 mesos	
	xinès	rom.	xinès	rom.	xinès	rom.	xinès	rom.	xinès	rom.
<b>CO</b>										
irreg.	-	44,0	37,5	45,8	45,3	49,5	-	51,8	-	-
reg.	33,1	46,3	40,4	49,3	45,7	50,9	47,9	50,3	48,6	49,6
<b>EO</b>										
irreg.	-	48,0	40,7	57,6	50,9	71,3	-	73,2	-	-
reg.	31,7	58,1	43,9	70,0	56,4	75,9	63,5	77,2	65,4	74,4
<b>CL</b>										
irreg.	-	20,4	16,4	20,2	19,1	21,7	-	22,6	-	-
reg.	-	20,6	17,4	22,8	20,8	23,8	22,0	23,1	21,4	22,3
<b>EE</b>										
irreg.	-	20,2	16,2	23,8	21,6	28,3	-	29,6	-	-
reg.	-	26,2	18,9	30,8	24,3	32,8	25,9	32,2	25,4	29,5

La taula mostra les diferències que apareixen en funció del temps d'estada a Catalunya en els resultats de les quatre habilitats lingüístiques de l'alumnat amb llengües inicials molt diferents lingüísticament i escolaritzacions prèvies diferents. Així, de manera general, per l'alumnat amb una escolarització prèvia irregular independentment de la seva llengua inicial, a més temps d'estada, més coneixement de català. En canvi, per l'alumnat amb una escolarització prèvia regular aquesta predicció es compleix fonamentalment amb l'alumnat xinès, el qual incrementa les habilitats orals a més temps de residència i arriba al punt màxim en comprensió lectora i expressió escrita als 34-45 mesos i després hi ha un lleu descens. Al contrari, l'alumnat de llengua romànica incrementa les seves habilitats lingüístiques en català fins als 22-33 mesos, excepte en expressió oral.

En definitiva, com hem assenyalat al començament d'aquest apartat, el temps de residència a Catalunya és una variable amb una influència relativa en el conjunt dels participants. No obstant això, tant per l'alumnat amb dèficits escolars previs a la seva escolarització a Catalunya o amb una llengua inicial lingüísticament molt distant del català aquesta variable té molta importància.

### **11.3.2. Escolarització prèvia i coneixement de català**

L'escolarització prèvia de l'alumnat nouvingut de les aules d'acollida té una gran incidència en els resultats obtinguts a les quatre habilitats lingüístiques avaluades. Les diferències van sempre en el sentit de: a major escolarització, millors resultats. La influència d'aquesta variable és tan gran que modifica, com hem vist, les prediccions que es poden esperar del temps de residència de l'alumnat a Catalunya i, en canvi, modifica poc les prediccions que es deriven del nombre d'hores setmanals que l'alumnat passa a les aules d'acollida.

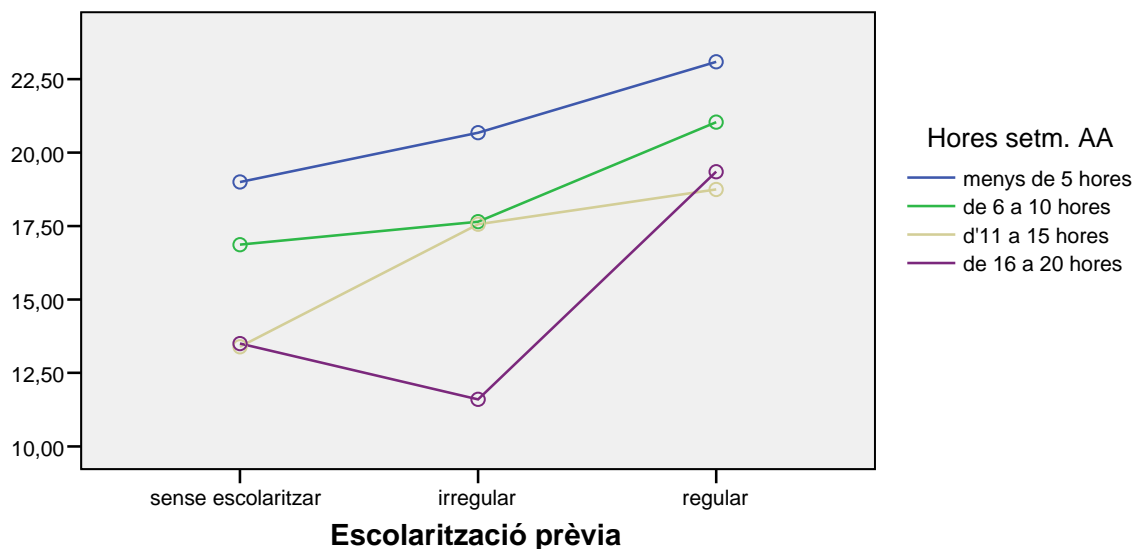
La interacció entre la variable "escolarització prèvia" i el nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida únicament es mostra significativa pels resultats de comprensió lectora. A les altres tres habilitats, les diferències no són significatives la qual cosa significa que l'alumnat que obté millors resultats és el que passa menys temps a les aules d'acollida i ha tingut prèviament una escolarització regular. Pel que fa a la comprensió lectora, la

significació és  $p=0'044$  i es relaciona amb els resultats de l'alumnat amb una escolarització prèvia regular que passa a les aules d'acollida entre onze i quinze hores o més de setze hores. En concret, aquest últim alumnat obté millors resultats, però, en qualsevol cas, pitjors que l'alumnat amb una escolarització prèvia regular que passa menys de deu hores setmanals a l'aula d'acollida.

A més a més, també podem constatar que malgrat la gran capacitat de la variable "escolarització prèvia" per descriure els resultats obtinguts, no és tan potent, com veurem després, com la variable "nombre d'hores a l'aula d'acollida". En concret, pel que fa a la comprensió lectora, el gràfic CCVI mostra els resultats de l'alumnat que porta a Catalunya menys de vint-i-dos mesos segons la seva escolarització.

### GRÀFIC CCVI

Comprensió lectora i escolarització prèvia. Alumnat amb un temps d'estada menor de 22 mesos. Curs 2006- 2007



El gràfic mostra que l'alumnat amb una escolarització prèvia irregular que passa menys de cinc hores a l'aula d'acollida obté millors resultats que l'alumnat amb una escolarització prèvia regular que passa més d'onze hores setmanals a l'aula d'acollida. Aquesta dada no està contaminada pel temps d'estada a Catalunya ja que, com ja hem



assenyalat, l'alumnat inclòs és únicament aquell que fa menys de vint-i-dos mesos que és a Catalunya.

La interacció entre les variables “escolarització prèvia” i “curs escolar” es mostra significativa per a les quatre habilitats lingüístiques avaluades. En aquest cas, a diferència del que hem vist amb el nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida, l'escolarització prèvia de l'alumnat modifica en gran part les prediccions que es deriven de la variable “curs escolar” segons la qual a més edat més coneixement de català. Així, l'alumnat de segon curs i, evidentment, el dels cursos posteriors, amb una escolarització prèvia regular obté millors resultats a les quatre habilitats que els seus iguals de qualsevol curs de primària amb una escolarització prèvia irregular o sense escolarització. Únicament en comprensió oral, l'alumnat amb una escolarització prèvia irregular de sisè curs obté millors resultats que l'alumnat de segon curs amb una escolarització prèvia regular.

La interacció entre l'escolarització prèvia de l'alumnat i la seva llengua inicial es mostra significativa únicament en expressió oral i en comprensió lectora. No obstant això, quan s'analitzen les interaccions bé amb la variable “família lingüística”, bé amb les cinc llengües més parlades, les diferències significatives es redueixen exclusivament a l'expressió oral. El resultat obtingut respecte a aquesta habilitat lingüística reforça la idea de les dificultats que té l'alumnat amb una llengua inicial lingüísticament molt distant de la llengua catalana. Així, tot l'alumnat amb dèficits d'escolarització prèvia, excepte l'alumnat amb una llengua indoiraniana, obté millors resultats en expressió oral que l'alumnat amb una llengua sinotibetana que ha estat escolaritzat de manera regular abans d'incorporar-se al sistema educatiu de Catalunya. I, pel que fa a l'alumnat amb una llengua indoiraniana amb una escolarització prèvia regular, els seus resultats són pitjors que els de l'alumnat amb una escolarització prèvia irregular de llengua semítica, nigerocongolesa, berber i, evidentment, romànica o eslava.

En definitiva, l'escolarització prèvia de l'alumnat apareix com una variable potent per descriure els resultats de l'alumnat sobre coneixement de català i, en aquest sentit, permet donar raó de diferències en el coneixement de català en funció de l'edat de l'alumnat o del seu temps d'estada a Catalunya. No obstant això, com veurem més

endavant, aquesta variable modifica poc les prediccions que es deriven tant de la llengua inicial de l'alumnat com del nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida.

### **11.3.3. Llengua inicial i coneixement de català**

La llengua inicial de l'alumnat té un gran valor predictiu en la descripció dels resultats sobre el coneixement de català de l'alumnat de les aules d'acollida. Les prediccions van en el sentit de pitjors resultats a les quatre habilitats avaluades a mesura que la llengua de l'alumnat s'allunya lingüísticament del català. A més a més, de manera gradual, les diferències que s'estableixen són significatives.

Els efectes de la llengua inicial de l'alumnat són tan potents que modifiquen, com ja hem vist, les prediccions tant de la variable "escolarització prèvia" com de la variable "temps d'estada a Catalunya". I, a la vegada, modifiquen també les prediccions de la variable "nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida".

La interacció de la llengua inicial de l'alumnat i del nombre d'hores que aquest passa a l'aula d'acollida es mostra significativa a totes les habilitats lingüístiques avaluades. En aquest sentit, podem afirmar que la llengua inicial de l'alumnat canvia el comportament de la variable "hores setmanals a l'aula d'acollida" la qual prediu que a menys hores a l'aula d'acollida, més coneixement de català.

D'acord amb els resultats, a cada família lingüística l'alumnat que passa menys hores a l'aula d'acollida és el que sap més català a les quatre habilitats avaluades. No obstant això, l'alumnat amb una llengua romànica, eslava, semítica, germànica, nigerocongolesa i berber que està entre sis i deu hores setmanals a l'aula d'acollida obté millors resultats en expressió oral que l'alumnat xinès que passa menys de cinc hores a l'aula d'acollida. I, a més a més, l'alumnat amb una llengua inicial lingüísticament propera al català que està entre sis i deu hores setmanals a l'aula d'acollida obté millors resultats a les altres habilitats avaluades, excepte en comprensió lectora, que l'alumnat xinès que hi passa menys de cinc hores.

La constatació del valor predictiu de la variable "llengua inicial", especialment pel que fa a l'expressió oral, reivindica els postulats dels autors que afirmen que la llengua

pròpia de les persones no és necessàriament un recolzament per a l'adquisició d'una nova llengua. Aquests autors (Lucy, 1996; Niemeier i Dirven, 2000; Slobin, 2003; Majid, Bowerman, Kita, Haun i Levinson, 2004) es situen en el marc del *relativisme lingüístic* (Sapir, 1921; Whorf, 1957) i creuen que quan una criatura aprèn una llengua incorpora una manera particular de codificar la realitat, aquella que ve marcada per la forma en què ho fa la seva llengua. És a dir, aprendre una llengua és, a la vegada, incorporar una manera d'organitzar cognitivament el món. Certament, totes les persones, independentment del lloc on hagin nascut, tenen les mateixes capacitats referides a l'organització de la realitat, però atès que l'ésser humà és fonamentalment un animal social que regula la seva activitat social i individual mitjançant el llenguatge -un procediment arbitrari i convencional-; la seva adquisició, vista la seva arbitriietat, comporta també una forma arbitrària d'organitzar i de codificar la realitat. Això significa que l'adquisició d'una nova llengua implica també la incorporació d'una forma diferent d'organitzar la realitat i quan aquestes dues maneres són obertament diferents; és a dir, quan la llengua pròpia i la nova llengua són molt distants lingüísticament, la primera no ajuda a l'adquisició de la segona sinó que la dificulta. Per això, pel que fa a l'expressió oral en català, l'alumnat xinès o l'alumnat que parla una llengua indoiraniana obté resultats tan baixos.

Aquest raonament explica també la influència diferent del temps d'estada en l'alumnat xinès i l'alumnat amb una llengua romànica en els seus resultats sobre coneixement de català. En el primer cas, és evident que l'adquisició del català requereix molt més temps que en el segon i, per això, vist que la prova que hem utilitzat és un nivell A2 no hi ha progressió en el coneixement de català de l'alumnat castellà o romanès. De totes maneres, per a l'alumnat xinès, com veurem després en l'apartat d'adaptació escolar, una política lingüística sobre aquest alumnat centrada exclusivament en l'aprenentatge de la llengua pot tenir efectes desastrosos que, fins i tot, poden servir perquè a més temps i més hores a l'aula d'acollida el coneixement de català sigui pitjor.

Un altre aspecte important d'aquesta discussió es refereix a la distinció entre les habilitats lingüístiques conversacionals i les cognitiu-acadèmiques. Així, respecte a les primeres, hem constatat tant la importància del temps d'estada a Catalunya com d'un ús adequat de l'aula d'acollida pel seu progrés en l'alumnat amb una llengua inicial molt

allunyada del català, però si analitzem les dades referides a la comprensió lectora i l'expressió escrita trobem resultats diferents.

Pel que fa a la comprensió lectora, l'alumnat xinès que passa menys de cinc hores a l'aula d'acollida supera a l'alumnat berber i mandé i iguala a l'alumnat amb una llengua semítica i indoiraniana que hi passa el mateix temps. I, a més a més, supera a la major part d'alumnat que està entre sis i deu hores setmanals a l'aula d'acollida. En canvi, pel que fa a l'expressió escrita, si bé els resultats de l'alumnat xinès no són tan dramàtics com els que hem comentat respecte a l'expressió oral, es situen per sota dels que hem comentat sobre comprensió lectora.

És a dir, en expressió escrita, l'alumnat xinès i l'alumnat amb una llengua indoiraniana presenten dificultats degudes, com hem explicat, a la distància lingüística de la seva llengua respecte al català, però, a la vegada sembla que les dificultats són menors que les que apareixen en relació a l'expressió oral i, en qualsevol cas, les dificultats referides a la comprensió escrita són menors que les que es manifesten a l'expressió oral. La immensa majoria de l'alumnat xinès ha tingut una escolarització prèvia regular, la qual cosa comporta que ha desenvolupat des de la seva llengua habilitats cognitiu-acadèmiques que pot transferir a l'activitat escolar regulada mitjançant la llengua catalana i, per tant, en aquestes dues habilitats els resultats són millors. I, per tant, la pregunta a fer-se és la següent: ¿Quins nivells d'expressió oral en català calen per transferir les habilitats cognitiu-acadèmiques adquirides des de la llengua pròpia? Com veurem més endavant, els nostres resultats recolzen la idea que calen uns nivells alts d'expressió oral com a usuari bàsic per poder fer aquesta transferència.

La capacitat predictiva de la llengua inicial de l'alumnat, especialment a l'àmbit de l'expressió oral, qüestiona el concepte d'*interllengua* proposat per Selinker (1972). La idea d'un sistema a la segona llengua que progressa des de la llengua inicial de l'alumnat no sembla massa adequada i, en canvi, dona peu a les propostes modulars (MacSwan, 2000; Francis, 2002, 2004; MacSwan i Rolstad, 2005) d'adquisició d'una segona llengua, a diferència del que nosaltres mateixos havien defensat anteriorment (Vila i Siqués, 2006; Siqués i Vila, 2007).

### 11.3.4. Nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida i coneixement de català

Aquesta variable es mostra enormement significativa per descriure els resultats de les quatre habilitats lingüístiques avaluades en el sentit de més coneixement de català quantes menys hores setmanals l'alumnat passi a l'aula d'acollida. A més a més, hi ha diferències significatives entre l'alumnat que passa menys de cinc hores a l'aula d'acollida i la resta de categories per a totes les habilitats avaluades amb una probabilitat menor del 0'000, excepte, en expressió oral, amb el grup que passa entre sis i deu hores ( $p=0'023$ ).

A diferència de les altres variables, la interacció entre el nombre d'hores setmanals que l'alumnat passa a l'aula d'acollida i el curs escolar es mostra significativa en totes les habilitats avaluades, excepte en expressió oral. Les significacions van en el sentit que l'alumnat de cursos inferiors, especialment a partir de tercer, que passa menys temps a l'aula d'acollida obté millors resultats que l'alumnat de cursos superiors, especialment de cinquè i sisè, que passa més de deu hores setmanals a l'aula d'acollida. En altres paraules, la variable que estem analitzant és tant potent per descriure els resultats sobre coneixement de català que desdibuixa la variable *edat* com a factor que influeix en els resultats de l'alumnat.

Això passa també en relació a l'expressió oral, si bé de manera més atenuada i, per això la interacció no és significativa, la qual cosa ens ratifica que l'adquisició de les habilitats orals, especialment les expressives, segueixen un camí poc relacionat amb les habilitats prèvies adquirides en la pròpia llengua.

L'anàlisi de la interacció entre el nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida i la llengua inicial, que ja hem analitzat prèviament, confirma aquesta apreciació. I, quan analitzem la interacció entre les tres variables (EP, LLO i HAA) amb major capacitat de predicció, observem que únicament hi ha diferències significatives en expressió oral. Les diferències responen a allò que hem comentat al llarg d'aquestes conclusions: pitjors resultats per l'alumnat xinès o per l'alumnat que parla una llengua indoiraniana que passa menys de cinc hores setmanals a l'aula d'acollida i ha tingut una escolarització regular que per l'alumnat que parla una llengua lingüísticament propera al

català i que passa moltes hores setmanals a l'aula d'acollida i que presenta dèficits importants en la seva escolarització.

#### **11.4. L'adaptació escolar de l'alumnat nouvingut de les aules d'acollida de Catalunya**

Les puntuacions de l'escala que hem utilitzat per conèixer l'adaptació escolar de l'alumnat mostren que, de manera general, l'alumnat està ben adaptat a l'escola. Així, d'una puntuació màxima de dos-cents deu punts i mínima de sis punts, únicament hi ha un 0'1% de l'alumnat amb una puntuació inferior a noranta punts i el 92'4% obté més de cent trenta-un punts.

Les variables que es mostren més potents per descriure els diferents nivells d'adaptació són la llengua inicial, l'escolarització prèvia i el nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida. Aquestes són les mateixes variables que es mostraven també més potents per descriure les diferències dels resultats de l'alumnat sobre coneixement de català. I, operen d'una manera molt semblant a l'assenyalada anteriorment. Els nivells més alts d'adaptació es relacionen amb menys hores a l'aula d'acollida, una escolarització prèvia regular i tenir la llengua romanesa o una llengua de la família eslava com a llengua inicial.

L'anàlisi de les respostes de l'alumnat i del professorat al qüestionari d'adaptació escolar mostra alguns aspectes interessants per comprendre el rol de l'escola –aula ordinària i aula d'acollida- respecte a l'adquisició de la llengua escolar. En primer lloc, cal dir que tant l'anàlisi factorial de les respostes de l'alumnat com del professorat de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària situen un primer factor amb aspectes semblants i altres diferents a les tres anàlisis que, en el cas de l'alumnat explica quasi el 21% de la variància explicada i, en el cas del professorat, al voltant del 42%. Aquest factor l'hem anomenat “satisfacció a l'aula ordinària i esforç individual” per l'alumnat i “esforç individual i hàbits de treball de l'alumnat” pel professorat tant de l'aula d'acollida com de l'aula ordinària. És a dir, sembla que des del punt de vista tant del professorat com de l'alumnat, la satisfacció a l'aula i l'esforç individual del propi alumnat es perceben com un factor important per discriminar el grau d'adaptació escolar de l'alumnat.

Aquesta constatació forma part de les preocupacions de l'educació bilingüe, especialment del programes de canvi de llengua de la llar a l'escola, la qual proclama la gran importància que té el *sentit* de la institució escolar per l'alumnat des del punt de vista tant dels seus aprenentatges com de l'adquisició de la llengua escolar. I, a més a més, en aquest cas, el *sentit* es relaciona amb l'*esforç individual* de l'alumnat. Aquest segon aspecte és important ja que, a vegades, es pensa que l'esforç individual de l'alumnat creix de manera espontània o depèn d'allò que es transmet al context familiar i s'acostuma a oblidar que *esforç individual* i *sentit* de la institució escolar —és a dir, de les coses que allà es fan— van de la mà i que, per tant, l'esforç individual de l'alumnat es cultiva fonamentalment al context escolar a partir tant de les propostes d'ensenyament i aprenentatge que es fan com de la manera en la qual el professorat recull allò que porta l'alumnat i ho incorpora a la seva activitat.

En segon lloc, cal esmentar que mentre la satisfacció escolar i l'esforç individual estan directament relacionats per l'alumnat, en el cas del professorat estan obertament separats. Així, les anàlisis factorials de les respostes tant del professorat de l'aula d'acollida com de l'aula ordinària mostren un segon factor, "satisfacció de l'alumnat", que té un pes menor que el primer en l'explicació de la variància. Dóna la impressió que el professorat estableix una relació mimètica entre "esforç individual" i "hàbits de treball" escolars de l'alumnat i s'oblida de la importància del *sentit* que l'alumnat atribueix a les seves conductes i actituds i, en conseqüència, la satisfacció queda relegada a un segon pla.

Aquest fet explicaria que quan es relaciona el primer factor tant de l'alumnat com del professorat amb les famílies lingüístiques que agrupen les llengües parlades per l'alumnat hi hagi discrepàncies importants respecte a dos col·lectius: africans i xinesos. Probablement la relació que estableix el professorat entre esforç i hàbits i la que estableix l'alumnat entre esforç i satisfacció explica les diferències observades.

La percepció del professorat sobre la satisfacció de l'alumnat no està molt allunyada de la que té el propi alumnat<sup>22</sup>. La diferència s'estableix en la percepció d'uns i altres sobre l'esforç individual de l'alumnat. Si, tal i com fa el professorat, s'estableix una relació

---

<sup>22</sup> Les diferències més importants són expressades pel professorat de l'aula ordinària respecte a l'alumnat del Magreb.

directa entre esforç i hàbits, resulta evident que l'alumnat xinès es percep com molt esforçat ja que, normalment a les aules mostren una actitud obedient i gens conflictiva. Al contrari, en la mesura que aquest mateix alumnat relaciona el seu esforç amb la satisfacció amb la institució escolar, el resultat és completament diferent i, tal i com mostren les anàlisis, aquest alumnat es percep com molt poc motivat i desentès de l'activitat escolar. I, respecte a l'alumnat africà, es pot fer la mateixa anàlisi però en sentit contrari.

En canvi, entre la percepció de l'alumnat romanès en referència al seu esforç i a la seva satisfacció i la del professorat existeix una àmplia coincidència. De fet, hi ha una valoració més positiva per part del professorat que per part del propi alumnat. Tot això es pot relacionar amb la percepció que l'alumnat té sobre el seu propi procés d'aprenentatge. Els xinesos són molt pessimistes, els romanesos bastant optimistes i els africans, excepte els de parla berber, mantenen un actitud neutra o negativa.

Rosenthal i Jacobson (1968) parlen de l'*efecte pygmalion* per explicar la relació entre les expectatives del professorat vers l'alumnat i els resultats escolars. Sintèticament, els autors afirmen que unes expectatives positives es correlacionen amb uns resultats escolars positius i viceversa. No obstant això, en aquesta recerca aquest no és el cas de l'alumnat xinès. Sembla que les expectatives del professorat respecte a aquest alumnat són altes i, en canvi, la percepció subjectiva de l'alumnat sobre el seu procés d'aprenentatge és molt baixa. A més a més, les dades que hem obtingut del seu rendiment a l'avaluació realitzada sobre coneixement de català confirmen aquesta apreciació subjectiva. És a dir, té més pes, en aquest cas, la gran insatisfacció que manifesta aquest alumnat sobre el context escolar que les expectatives del professorat.

En el cas de l'alumnat romanès hi ha, en canvi, una relació estreta entre les expectatives del professorat, els resultats escolars i la percepció subjectiva de l'alumnat sobre el seu procés d'aprenentatge. Sembla que l'efecte pygmalion opera positivament a favor de l'alumnat romanès.

Finalment, pel que fa a l'alumnat africà, especialment al magrebí el qual està molt més representat numèricament, les coses són més complicades. Subjectivament aquest alumnat és el que manifesta uns graus de satisfacció i d'esforç més elevats i, en canvi, l'alumnat de



llengua àrab no sent que estigui aprenent molt a diferència de l'alumnat berber que té una actitud positiva respecte al seu procés d'aprenentatge. Curiosament els dos grups d'alumnat són percebuts de manera diferent per part del professorat de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària respecte al seu esforç i els seus hàbits. L'alumnat berber es percebut de manera positiva a l'aula d'acollida o lleugerament positiva a l'aula ordinària i, en canvi, l'alumnat àrab es percebut negativament. I, respecte a la seva satisfacció, el professorat de l'aula d'acollida percep l'alumnat berber més satisfet que l'alumnat àrab i el professorat de l'aula ordinària percep als dos tipus d'alumnat com insatisfets, si bé percep l'alumnat àrab com a més insatisfet que el berber. És a dir, sembla que les expectatives i les actituds del professorat són diferents respecte als dos grups d'alumnat a favor de l'alumnat berber, el qual es percep, des del punt de vista del seu aprenentatge, més positivament que l'alumnat àrab.

Aquesta diferència d'expectatives i actituds del professorat respecte els dos grups d'alumnes magrebins pot explicar també les diferències que manifesten un i altre grup d'alumnat respecte el professorat. L'alumnat berber percep més positivament el professorat que l'alumnat de llengua àrab.

Les raons d'aquesta diferència de percepcions per part del professorat dels diferents grups lingüístics són difícils d'explicar i requereixen d'altres treballs que puguin identificar més clarament el pensament del professorat, si bé sembla, amb les nostres dades, que existeix una certa relació entre les percepcions del professorat i els resultats de català de l'alumnat.

### **11.5. Adaptació escolar i coneixement de català**

La variable adaptació escolar es mostra molt potent per descriure les diferències sobre coneixement de català de l'alumnat. Aquesta constatació és lògica si pensem, com ja hem mostrat, que l'adaptació escolar es relaciona estretament amb l'escolarització prèvia de l'alumnat, la seva llengua inicial i el nombre d'hores setmanals que aquest passa a l'aula d'acollida, les quals són les tres variables que tenen un pes més gran per descriure els resultats de l'alumnat sobre coneixement de català.

L'adaptació escolar opera en el sentit de: a més adaptació, més coneixement de català. Això és normal i respon a la concepció instrumental del llenguatge segons la qual la

llengua és l'instrument més potent de l'espècie humana per a regular i controlar els seus intercanvis socials. Per això, l'alumnat més adaptat i que se sent més integrat i acollit a la institució escolar és el que s'implica més en les activitats que allà es realitzen, les quals tenen la llengua catalana com a vehicle de relació.

L'anàlisi de la variància de dues variables mostra que aquelles variables que més modifiquen les prediccions de l'adaptació escolar sobre el coneixement de català de l'alumnat són el nombre d'hores que aquest passa a l'aula d'acollida i la seva llengua inicial. En aquest cas, a diferència del que hem vist anteriorment, la variable "escolarització prèvia" modifica poc les prediccions sobre coneixement de català de l'adaptació escolar de l'alumnat. De fet, únicament apareixen diferències significatives pel que fa a l'expressió escrita i van en el sentit de revalorar el pes de l'adaptació escolar. Així, l'alumnat amb dèficits en la seva escolarització amb una adaptació alta obté millors resultats en expressió escrita que l'alumnat amb una adaptació mitjana que ha tingut prèviament una escolarització regular.

Pel que fa a la interacció entre l'adaptació escolar i el nombre d'hores setmanals que l'alumnat passa a l'aula d'acollida s'observa la gran capacitat predictiva de la segona variable en relació a l'expressió oral i a la comprensió lectora. Així, l'alumnat amb una adaptació baixa que està menys de cinc hores setmanals a l'aula d'acollida obté millors resultats en expressió oral que l'alumnat amb una adaptació mitjana que està entre sis i deu hores setmanals a l'aula d'acollida o més i, en comprensió oral, que l'alumnat que està entre onze i quinze hores a l'aula d'acollida. No obstant això, aquest fet únicament es generalitza, en comprensió lectora, amb l'alumnat d'adaptació mitjana que està menys de cinc hores setmanals a l'aula d'acollida respecte a l'alumnat d'adaptació alta que passa entre onze i quinze hores a l'aula d'acollida. És a dir, malgrat el gran valor predictiu de la variable "hores setmanals a l'aula d'acollida", la variable "adaptació escolar" manté la seva capacitat de predicció i, en molts casos, l'alumnat més adaptat obté millors resultats que l'alumnat menys adaptat que passa menys hores a l'aula d'acollida.

En aquest sentit, l'alumnat d'adaptació alta, independentment del nombre d'hores que passa a l'aula d'acollida, obté millors resultats a les quatre habilitats avaluades que l'alumnat d'adaptació baixa que passa menys de cinc hores setmanals a l'aula d'acollida i

també, en expressió oral, respecte a l'alumnat d'adaptació mitjana que passa menys de cinc hores a l'aula d'acollida.

L'anàlisi dels resultats sobre l'expressió oral de l'alumnat segons la seva adaptació escolar i el temps d'estada a Catalunya és també rellevant per comprendre el funcionament d'aquesta última variable. De fet, aquesta interacció únicament és significativa en expressió oral, la qual cosa significa que el temps d'estada a Catalunya no modifica les prediccions ja realitzades ni d'una ni de l'altra variable, però no és igual en el cas de l'expressió escrita. La primera constatació, d'acord amb el que anem dient, és que al mateix temps d'estada, l'alumnat més adaptat és el que obté millors resultats. Però a diferència d'altres gràfics sobre el temps d'estada, si observem bé aquest gràfic trobem una gradació en els resultats d'expressió oral de l'alumnat més adaptat en el sentit de a més temps d'estada, millors resultats en expressió oral en català i, sorprenentment la banda de resultats entre l'alumnat que porta a Catalunya entre 46-57 mesos i 22-33 mesos es va fent més estreta a mesura que disminueix l'adaptació escolar de l'alumnat i arriba a desaparèixer quan l'adaptació de l'alumnat és baixa. Aquest fet pot ser interpretat en el sentit que l'adaptació amplifica les habilitats relacionades amb l'expressió oral de manera que a més temps d'estada més habilitats orals expressives ja que és de suposar que aquest alumnat participa significativament en més interaccions en català que la resta de l'alumnat menys adaptat. Per tant, d'acord amb els propis processos incorporats al domini oral de la llengua, a més interaccions i més temps per tenir-les, millors resultats. Al contrari, l'alumnat amb nivells d'adaptació mitjana o baixa no millora les seves capacitats expressives en català després dels 22-33 mesos d'estada a Catalunya. Podem hipotetitzar que hi ha un estancament per manca d'integració social.

La interacció entre l'adaptació escolar i la llengua inicial es mostra significativa en totes les habilitats, excepte en expressió escrita. L'anàlisi dels resultats mostra que, a totes les famílies lingüístiques, l'alumnat més adaptat és el que obté millors resultats, però, a la vegada, apareix un nou fenomen que no havia estat observat anteriorment i que ens permet comprendre millor el paper de la llengua inicial de l'alumnat en l'adquisició del català.

Aquest fenomen es refereix als resultats de l'alumnat xinès i de l'alumnat que parla una llengua indoiraniana d'adaptació alta. Una mirada als estadístics descriptius mostra que, especialment l'alumnat amb una llengua indoiraniana d'adaptació alta, no té res a envejar

respecte als seus resultats a l'alumnat que, fins ara, hem considerat que estava per sobre de la resta en relació als seus resultats: l'alumnat de llengua romànica. Així, l'alumnat que parla una llengua indoïraniana d'adaptació alta obté millors resultats en comprensió oral i en comprensió lectora que l'alumnat de llengua romànica. En relació a l'expressió escrita es situa molt a prop i únicament en expressió oral l'alumnat de llengua romànica d'adaptació alta es mostra clarament superior. I, pel que fa a l'alumnat xinès, els resultats no són tan espectaculars però s'apropen. De fet, la superioritat de l'alumnat de llengua romànica s'expressa quasi exclusivament en relació a l'expressió oral, mentre que a les altres habilitats la distància a favor de l'alumnat de llengua romànica és petita.

En canvi, això no passa ni amb l'alumnat amb una adaptació mitjana ni amb l'alumnat amb una adaptació baixa. Al contrari, en totes les habilitats es poden establir diferències importants a favor de l'alumnat de llengua romànica.

L'alumnat xinès representa un 3'9% del conjunt de l'alumnat d'adaptació alta i l'alumnat indi un 3'4%. Els percentatges de la població total són, respectivament, 6'2% i 5'4%. És a dir, els dos tipus d'alumnat estan clarament subrepresentats. Es pot pensar que altres variables tals com el nombre d'hores a l'aula d'acollida, el temps d'estada a Catalunya o la seva escolarització prèvia influencien els resultats. La taula CXXX mostra el percentatge d'alumnat xinès i indi d'adaptació alta a les diferents categories del temps d'estada a Catalunya, l'adaptació escolar i el nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida i els percentatges del conjunt d'alumnat xinès i indi.

TAULA CXXX

Distribució de l'alumnat xinès i indi d'adaptació alta i del conjunt de participants segons el temps d'estada a Catalunya, l'adaptació escolar i el nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida.

	Alumnat xinès		Alumnat indi	
	Adaptació alta	Total participants	Adaptació alta	Total participants
<b>Temps d'estada</b>				
Entre 10 i 21 mesos	42'9	31'8	8'3	39'9
Entre 22 i 33 mesos	28'6	30'0	83'3	40'7
Entre 34 i 45 mesos	28'6	18'5	8'3	10'1
<b>Hores setmanals</b>				
Menys de 5 hores	28'6	33	33'3	33'8
Entre 6 i 10 hores	57'1	54'8	66'7	60'7
Entre 11 i 15 hores	14'3	11'8	-	-
<b>Escolarització prèvia</b>				
Escolarització regular	100'0	86'8	91'7	66'9
Sense escolarització	-	-	8'3	5'4

Pel que fa a l'alumnat xinès d'adaptació alta, la seva proporció és més elevada en el temps d'estada més baix i més alt i molt semblant pel que fa al nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida i l'escolarització prèvia. I, pel que fa a l'alumnat indi, es concentra en un temps d'estada de vint-i-dos a trenta-tres mesos, hi ha un percentatge més elevat d'alumnat amb una escolarització prèvia regular i respecte al nombre d'hores a l'aula d'acollida no hi ha diferència.

És a dir, no sembla que aquestes variables tinguin massa influència en el coneixement de català d'aquest alumnat ja que la resta de l'alumnat en les seves mateixes condicions obté resultats molt més baixos. En conseqüència, podem pensar que el factor que descriu millor els resultats d'aquest alumnat és la seva adaptació.

Des d'aquest punt de vista, podem hipotetitzar que l'alt grau d'adaptació escolar facilita l'intercanvi social d'aquest alumnat en català, la qual cosa promou el seu coneixement de llengua oral. Com hem vist anteriorment, aquest coneixement és alt respecte al seu grup de referència, però continua essent més baix que el coneixement de l'alumnat amb una llengua romànica, però en qualsevol cas suficient perquè puguin transferir, d'acord amb la *Hipòtesi d'Interdependència Lingüística* (Cummins, 1979a), les habilitats lingüístiques cognitiu-acadèmiques adquirides des de la seva llengua a la nova llengua. Aquesta hipòtesi planteja que cal un nivell determinat de llengua oral a la nova llengua per poder transferir les habilitats adquirides des de la pròpia llengua (Francis, 2002, 2004; Vila, Oller, Perera, Serra i Siqués, en premsa).

La incorporació de la variable "adaptació escolar" aclareix el paper de la llengua inicial en l'adquisició de la nova llengua i mostra que, independentment de la distància lingüística entre la llengua inicial de l'alumnat i el català, l'alumnat amb una adaptació alta pot incorporar-se activament a les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge de l'aula ordinària amb un nivell d'usuari bàsic de català molt adequat.

### **11.6. L'alumnat llatinoamericà de les aules d'acollida**

Aquesta discussió no pot finalitzar sense fer referència a l'alumnat llatinoamericà de les aules d'acollida. A la metodologia hem mostrat que aquest alumnat constitueix quasi el 50% de tots els participants però que provenen de països diversos i, per tant, tractar-los de manera homogènia no sembla massa adient.

Al llarg del nostre treball hem diferenciat l'alumnat llatinoamericà en dos moments. Primer, per analitzar el coneixement de català segons el seu país d'origen i, després, per conèixer, a l'àmbit de l'adaptació escolar, si existien percepcions diferents sobre la institució escolar.

Pel que fa al coneixement de català hem constatat que l'alumnat de la República Dominicana obté resultats significativament més baixos que una bona part de la resta de l'alumnat de països llatins i, a la vegada, hi ha alumnat, especialment aquell que procedeix de països amb sistemes educatius ben desenvolupats com Argentina, Xile o Cuba, que en les habilitats que requereixen habilitats cognitiu-acadèmiques obté millors resultats que la

resta. Probablement el context socioeducatiu de les famílies d'aquest alumnat és més elevat que el de la resta d'alumnat però, amb les nostres dades, no ho podem comprovar. Sí que, en canvi, podem hipotetitzar que els resultats de l'alumnat de la República Dominicana estan contaminats pel fet que una gran majoria d'aquest alumnat nouvingut té déficits importants en la seva escolarització.

Pel que fa a les percepcions sobre la institució escolar, podem dir que l'alumnat llatinoamericà manté una actitud neutra o lleugerament negativa respecte a la seva implicació, si bé hi ha diferències importants segons el país d'origen. Així, l'alumnat cubà és el que se sent més insatisfet i, a la vegada, és percebut de la mateixa manera pel professorat, mentre que l'alumnat paraguaià es situa en una situació inversa. No obstant això, la percepció, de manera global, d'aquest alumnat respecte el seu procés d'aprenentatge és positiva.

Finalment, la percepció del professorat de l'aula ordinària de l'alumnat llatinoamericà és més positiva que la que té el professorat de l'aula d'acollida. Aquest fet és difícil d'explicar, si bé pot estar en relació amb les actituds d'aquest alumnat en una i altra aula.

### **11.7. Per finalitzar i a manera d'epíleg**

El treball que hem presentat mostra que la política d'aules d'acollida obertes sembla encertada. Així, una gran part de l'alumnat desenvolupa les habilitats en català com a usuari bàsic i, a més a més, es garanteixen nivells d'adaptació escolar adequats per a la immensa majoria de l'alumnat.

Sembla que l'aula d'acollida és un bon instrument per accelerar els usos del llenguatge que permeten que l'alumnat nouvingut s'incorpori, més o menys ràpidament –entre altres coses, en funció de la seva llengua inicial- als intercanvis socials en català amb el professorat i amb la resta de l'alumnat. I, a la vegada, cal assenyalar que, si això és així, es pot afirmar que el lloc principal de desenvolupament de la llengua de l'escola és l'aula ordinària i que l'aula d'acollida té un paper decisiu per fer-ho possible.

## 12. REFERÈNCIES

- Aparicio, R. i Veredas, S. (2003). *Red de menores extranjeros escolarizados en Andalucía*. Madrid: Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones.
- 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.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. London: Polity Press and Blackwell Publishers.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Bel, A., Serra, J. M. i Vila, I. (1992). *El coneixement de llengua catalana 6è, 7è i 8è d'EGB.*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona, 248 pàgines.
- Besalú, X. (2006). El plan para la lengua y la cohesión social (Plan LIC) del gobierno de Cataluña. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 45-68.
- Besalú, X. i Vila, I. (2006). Consolidar la cohesió social, l'educació intercultural i la llengua catalana. *Caixa d'eines*, 01, 6-33.
- Besalú, X. i Vila, I. (2007). *La buena educación: Libertad e igualdad en la escuela del Siglo XXI*. Madrid: Catarata.
- Boyano, M., Estefanía, J.L., García Sánchez, H. i Homedes, M. (2004). *Aulas de enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Bruner, J.S. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J.S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.



- Burriel (2006). Aulas multiculturales: la enseñanza del catalán a inmigrantes adolescentes. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, 113-124.
- Cabrerizo, J. y Rubio, M.J. (2007). *Atención a la diversidad. Teoría y práctica*. Madrid: Pearson.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. A J. Richards i R. Schmidt (eds.) *Language and Communication* (pp. 2-25). New York: Longman.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale; une chronique du salariat*. Paris : Fayard.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura*. Vol. 1. *La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura*. Vol. 3. *El fin del milenio*. Madrid: Alianza.
- Colectivo IOÉ (1996). *La educación intercultural a prueba: Hijos de marroquíes en la escuela*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Coll, C. (2007). *Curriculum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar*. Barcelona: Mediterrània.
- Collier, V.P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.
- 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 optimal age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197-205.
- Cummins, J. (1979c). The language and culture issue in the education of minority language children. *Interchange*, 10 (4), 72-88.
- Cummins, J. (1981a). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada. A reassessment. *Applied Linguistics*, 2, 132-149.
- Cummins, J. (1981b). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. A AA.VV. *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp. 3-49). Los Angeles: California State University.
- Cummins, J. (1981c). *Bilingualism and Minority-Language Children*. Toronto (Ontario): The Ontario Institute for Studies in Education, 45 pàgines.
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Education Review*, 15, 18-36.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Departament d'Ensenyament (2003). *Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera de nova incorporació al sistema educatiu 2003-2006*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Educació (2004). *Pla per 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). *Pla per la llengua i la cohesió social. Immigració i educació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament de Treball (2007). *Enquesta de la població activa. Població estrangera. 3r Trimestre de 2007*. Barcelona: Gabinet Tècnic del Servei d'Estudis i Estadístiques.
- Díaz-Aguado, M.J., Baraja, A. i Royo, P. (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.
- Dória, E. i Sabater, M.D. (2001). *Los TAE*. Recuperat el dia 3 d'agost de 2007 des de: [http://www.teeredes.org/CARPETAS/Documentos/atencion\\_diversidad/Documentos\\_ad/043%20TAE%20CATALU%C3%91A.pdf](http://www.teeredes.org/CARPETAS/Documentos/atencion_diversidad/Documentos_ad/043%20TAE%20CATALU%C3%91A.pdf)
- EURYDICE (2005). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Bruselas: Comisión Europea.
- Ferland, M. i Rocher, J. (1987). *La loi 101 et l'école primaire a clientèle pluriethnique*. Québec (Québec): Service des communications du Conseil scolaire de la langue française, 97 pàgines.
- Finocchiaro, M. (1972). Teaching English to speakers of other languages : problems and priorities. A B. Spolsky (ed.), *The language education of minority children* (pp. 125-138). Massachusetts: Newbury House.
- Fortin, L. (2006). *L'intégration scolaire des élèves immigrants au Québec entre la classe d'accueil et la classe ordinaire: un aperçu quant aux pratiques, aux actions et aux perspectives*. Comunicació al Seminari Internacional "Educating Immigrant Pupils: Approaches and policies challenging educational integration and equal opportunities for all". Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Francis, N. (2002). Modular perspectives on bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(3), 141-161.

- Francis, N. (2004). The components of bilingual proficiency. *International Journal of Bilingualism*, 8(2), 167-189.
- Fresquet, M. (2007). *Procés d'adquisició de la llengua catalana per part de la infància estrangera escolaritzada a 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.
- Gandara, P. (1999). *Review of research on instruction of limited English proficiency students: A report to the California legislature*. Santa Barbara: University of California, Linguistic Minority Research Institute.
- Garreta, J. (2000). *Diversidad cultural y educación en Quebec*. Lleida: Milenio.
- Genesee, F. (1984). French Immersion Programs. A S. Shapson i V. D'Oyley (eds.) *Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives* (pp.33-54) Clevedon: Multilingual Matters.
- Hakuta, K., Butler, Y.G. i Witt, D. (2000). *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* Santa Barbara, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Héroult, B. (2006). Mondialisation et migrations internationales. *Les Dossiers de la Mondialisation*, 5, 1-5.
- 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.

- Huguet, A., Vila, I. i Llundà, E. (1999). Minority language education in unbalanced bilingual situations: A case for the Linguistic Interdependence Hypothesis. *Journal of Psycholinguistic Research*, 29(3), 313-333.
- Ibarraran, A., Lasagabaster, D. i Sierra, J.M. (2007). *Inmigración y aprendizaje de lenguas en un contexto bilingüe*. Bilbao: Lete.
- IDESCAT (2007). *Dades demogràfiques i de qualitat de vida*. Recuperat el dia 13 d'octubre de 2007 des de:  
<http://www.idescat.net/dequavi/Dequavi?TC=444&VO=1&VI=5>
- IDESCAT (2008). *La natalitat a Catalunya l'any 2006*. Nota de premsa, 21 de Febrer.
- INE (2007). *INEbase/Demografía y población/Migraciones*. Recuperat el dia 2 de setembre de 2007 des de:  
<http://www.ine.es/inebmenu/mnumigrac.htm>.
- Klesmer, H. (1994). Assessment and teacher perceptions of ESL students achievement. *English Quarterly*, 26(3), 8-11.
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Laïdi, Z. (2000). *La sacre du présent*. Paris: Flammarion.
- Lambert, W.E. i Tucker, G.R. (1972). *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley, Mass: Newbury House.
- 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, 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.M. i Levinson, S.C. (2004). Can language restructure cognition? The case for space. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(3), 108-114.
- Mambye, Ph. i Lucchini, S. (2005). Diversité sociolinguistique et ressources partagées. Regards critiques sur les politiques d'intégration linguistique en Belgique. *Noves SL. Revista de Sociolingüística, primavera-estiu*. Recuperat el dia 10 d'agost de 2007 des de: <http://www.gencat.net/presidencia/llengcat/noves>
- Marc, D. i Langé, G. (1999). *Implementing Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä (Finlàndia). University of Jyväskylä.
- 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.. La Bisbal d'Empordà.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. (2004). Immigration, pluralism and education. A A. Gagnon (ed.), *Québec: State and Society* (pp. 307-328) 2<sup>nd</sup> edition. Peterborough: Broadview Press.
- McLaughlin, B. (1985). *Second language Acquisition in Childhood: Vol. 2, School-Age Children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- MEQ (2006). *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Mesa, M.C. i Sánchez, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*. Madrid: CIDE.
- Messier, M. (1997). *Les modèles de service réservés aux élèves nouveaux arrivants : une étude comparée entre Montréal et Toronto*. Montréal : Immigration et métropoles.
- Moreno Cabrera, J.C. (2003). *El universo de las lenguas*. Madrid: Castalia.
- Niemeier, S. i Dirven, R. (eds.). (2000). *Evidence for linguistic relativity*. Amsterdam: John Benjamins.
- OCDE (2002). *Conocimientos y destrezas para la vida. Primeros resultados del Proyecto PISA 2000*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- OCDE (2006). *Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. París: OECD.
- Oller, J. (2008). El conocimiento de catalán y castellano del alumnado extranjero de la educación primaria de Catalunya: factores explicativos. Comunicación al Congreso de Psicología de la Educación. Oviedo, abril.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J.C. i Sánchez, L. (2002). *La familia espanyola davant l'educació dels seus fills*. Barcelona: Obra Social de La Caixa.
- Pizzinato, A. (2007). *Cultura, identitat i narrativa: l'aprenentatge col·laboratiu en l'escola intercultural*. Tesis Doctoral. Doctorat Interuniversitari en Psicologia de l'Educació (DIPE). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ramírez, J.D. (1992). Executive summary. *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62.

- Ribas, C., Iglesias, G., Siqués, C. i Vila, I. (2006). *Materiales y actividades para las aulas de acogida*. Barcelona: Horsori.
- Rosenthal, R. i Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectations and Pupils' Intellectual Development*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Rossell, C.H. i Baker, K. (1996). The effectiveness of bilingual education. *Research in the Teaching of English*, 30, 7-74.
- Sapir, E. (1921). *Language*. New York: Harcourt Brace & Co.
- SEDEC (1998). *Tallers d'Adaptació Escolar per a l'Alumnat d'incorporació Tardana. Programació*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- SEDEC (2001). *Instruccions per a emplenar l'informe d'avaluació dels tallers d'adaptació escolar i aprenentatges instrumentals bàsics (TAE)*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- SEDEC (2003). *Tallers d'adaptació escolar i aprenentatges instrumentals bàsics*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Selinker, L. (1972). Interlangue. *IRAL*, 10, 209-231.
- Serra, J.M. (1997). *Immersion lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona: Horsori.
- Serra, J. M. (2006). El plan de lengua y cohesión social en Cataluña: primeros datos de una investigación. *Cultura y Educación*, 18(2), 159-172.
- Serra, J.M. i Vila, I. (2005). Lengüas, 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., Oller, J. i Vila, D. (en premsa). Aprenentatge del català i pràctica educativa en un programa de canvi de la llengua llar-escola a l'educació infantil. A Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach (ed.), *Nouvinguts, fins quan? La incorporació de l'alumnat estranger nouvingut al currículum ordinari*. Girona: Documenta Universitaria.
- Septién, J.M. (2006). *Una escuela sin fronteras. La enseñanza del alumnado inmigrante en Alava*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Siqués, C. (2006). *Una aproximació etnogràfica sobre el coneixement de la llengua de l'escola de l'alumnat estranger al començament de l'escola primària*. Treball de recerca per a l'obtenció del Diploma d'Estudis Avançats (DEA). Departament de Psicologia. Universitat de Girona.
- Siqués, C. i Vila, I. (2007). Linguistic plurality and the learning of the school language. A P. Cuvelier, T. du Plessis, M. Meewis and L. Teck (eds.) *Multilingualism and Exclusion. Policy, practice and prospects* (pp. 181-196). Pretoria: Van Schaik.
- 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, MA: MIT Press.
- Statistics Canada (2004). Étude sus la capacité de lecture des élèves dans les écoles pour les minorités linguistiques. *Le Quotidien*, le lundi 22 mars, 6 pàgines. Recuperat el dia 14 de novembre de 2007 des de :  
[http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-004-XIF/200410/main\\_f.htm](http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-004-XIF/200410/main_f.htm)
- Swain, M. (1981). Time and timing in bilingual education. *Language Learning*, 31, 1-15.

- Tedesco, J.C. (1999). Els fenòmens de segregació i exclusió social del coneixement i de la informació. A AA.VV. *Per una ciutat compromesa amb l'educació*. Vol. 2 (pp. 19-31). Barcelona: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.
- Tedesco, J.C. (2004). Igualtat d'oportunitats i política educativa. A X. Bonal, M.A. Essomba i J. Ferrer (eds.), *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes* (pp. 143-158). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Thomas, W.P. i Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors.
- Vila, I. (2000). Inmigración, educación y lengua propia. A AA.VV. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (pp. 145-166). Fundació La Caixa: Barcelona.
- Vila, I. (2002). Família, escola i comunitat. A I. Vila i S. Aznar (eds.). *Integració sociocultural i comunitat educativa* (pp. 53-64). Barcelona: Horsori.
- Vila, I. (2006a). Familia, escuela y comunidad: una nueva perspectiva en la formación de valores y actitudes democráticas. A M.R. Buxarrais i M. P. Zeledón (eds.), *Las familias y la educación en valores democráticos* (pp. 207-226). Barcelona: Claret.
- Vila, I. (2006b). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 18 (2), 127-142.
- Vila, I. (en premsa). *Intervenció psicoeducativa al context familiar i l'entorn social*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Vila, I. i Siqués, C. (2006). Infancia extranjera i coneixement de la llengua de l'escola. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 38, 29-37.

- Vila, I., Oller, J. i Fresquet, M. (en premsa). Una anàlisi comparativa del coneixement de català de l'alumnat castellanoparlant autòcton i l'alumnat hispà al finalitzar l'educació infantil a Catalunya. *Caplletra*, 25.
- 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*, 04, 40-55.
- Vila, I., Siqués, C. i Roig, T. (2006). *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Barcelona: Graó.
- Vila, I., Siqués, C. i Roig, T. (en premsa). La práctica educativa: un factor cabdal per a l'adquisició de la llengua de l'escola. A Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach (ed), *Nouvinguts, fins quan? La incorporació de l'alumnat estranger nouvingut al currículum ordinari*. Girona: Documenta Universitaria.
- 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., Oller, J., Perera, S., Serra, J.M. i Siqués, C. (en premsa). Lengua inicial y adquisición del catalán en las aulas de acogida. Comunicación al V Congreso Internacional de Adquisición del Lenguaje. Oviedo, septiembre.
- 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., Canal, I., Mayans, P., Perera, S., Serra, J.M. i Siqués, C. (en premsa). Les aules d'acollida de l'educació primària de Catalunya: algunes dades de l'avaluació del curs 2005-2006. A Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach (ed.), *Nouvinguts, fins quan? La incorporació de l'alumnat estranger nouvingut al currículum ordinari*. Girona: Documenta Universitaria.

Vigotski, L.S. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Whorf, B. L. (1957). *Language, Thought and Reality*. Cambridge: The MIT Press.



## **ANNEX I.** La prova de coneixement de català





Generalitat de Catalunya  
Departament d'Educació  
**Direcció General d'Ordenació  
i Innovació Educativa**  
Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social

# COMPRENSIÓ ORAL

## AULES D'ACOLLIDA PRIMÀRIA

### QUADERN DE L'ALUMNE/A

NOM: .....

COGNOMS: .....

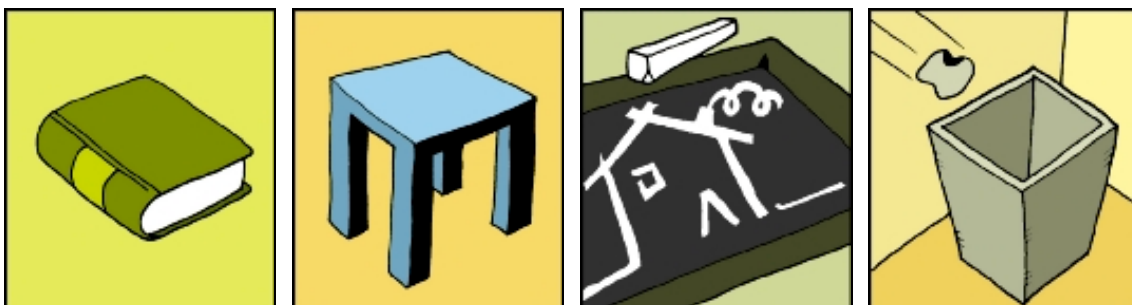
DATA: .....



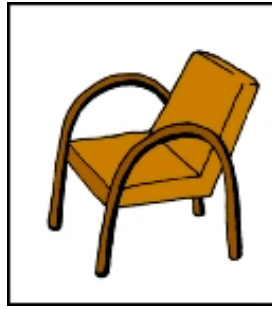
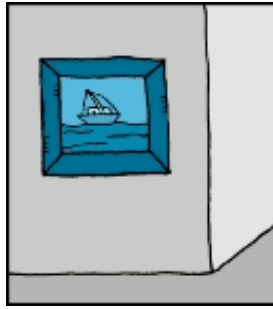
**Comprensió de vocabulari**

---

Element de mostra



1



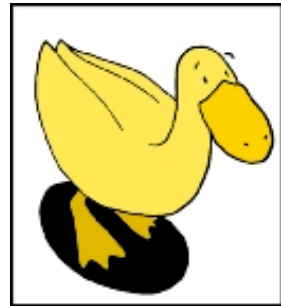
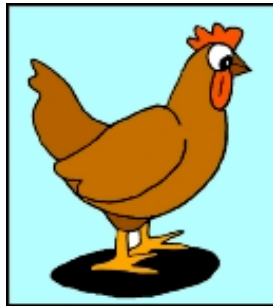
2



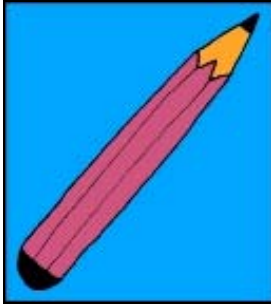
3



4



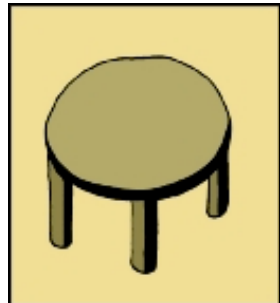
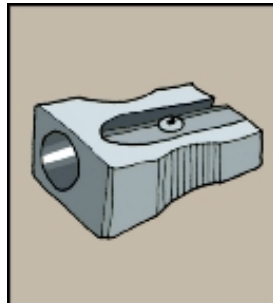
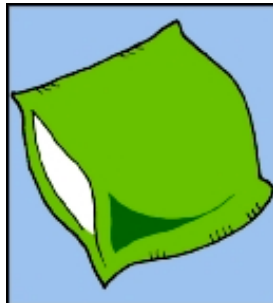
5



6



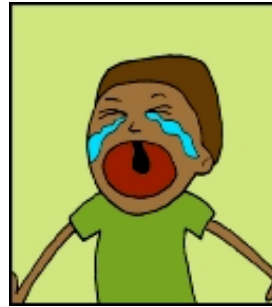
7



8



9



10



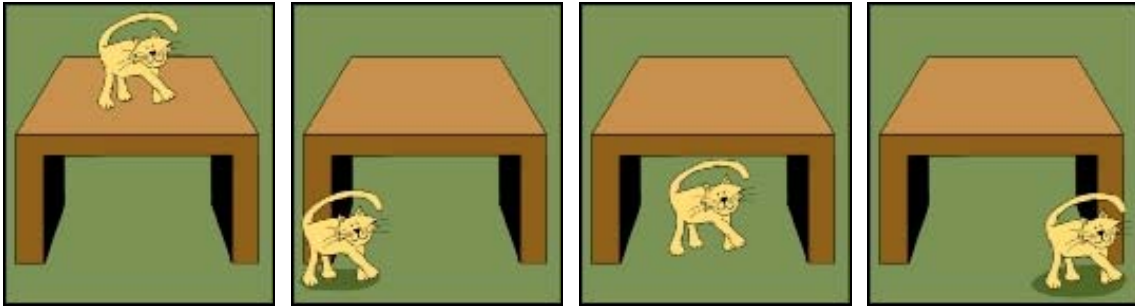
11



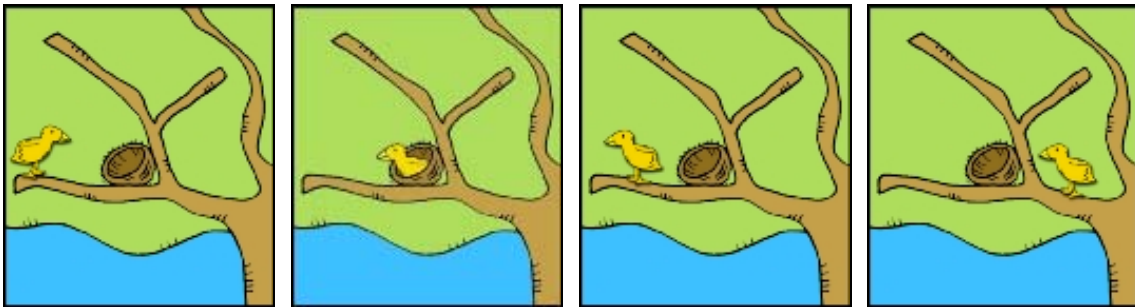
12



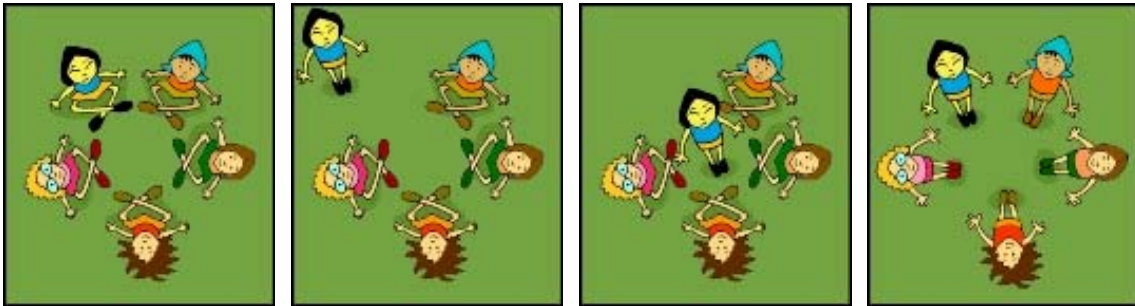
13



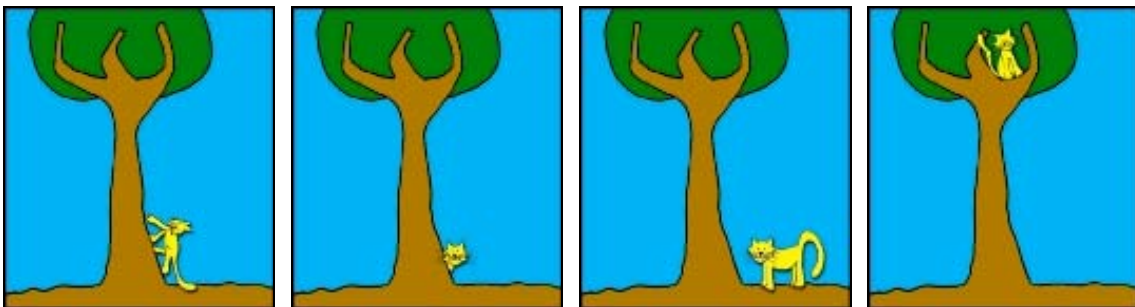
14



15



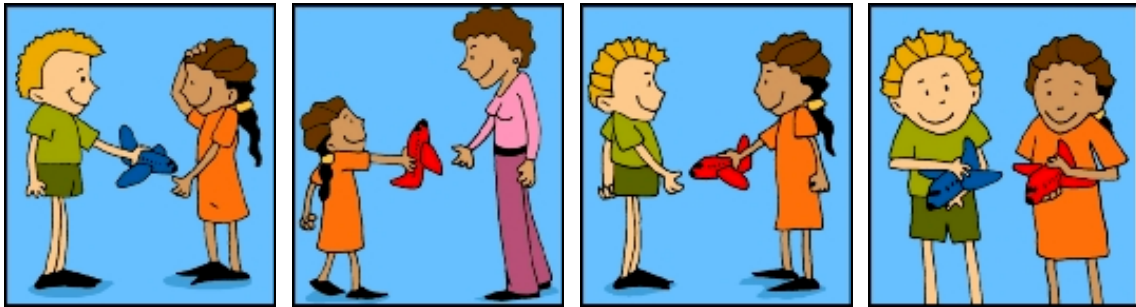
16





## Comprensió d'estructures

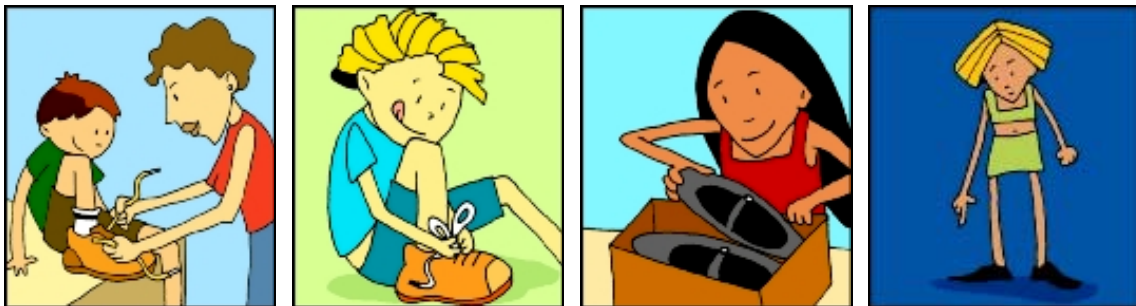
17



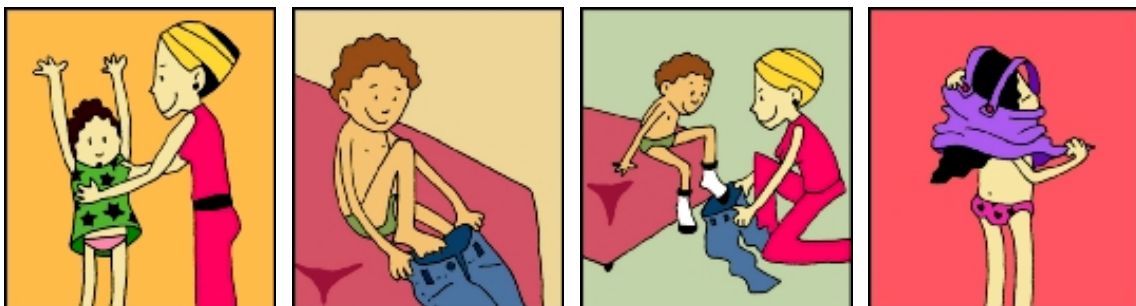
18



19

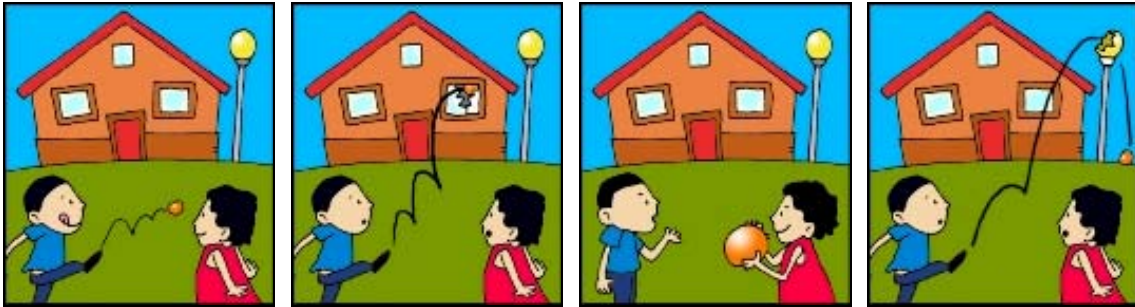


20

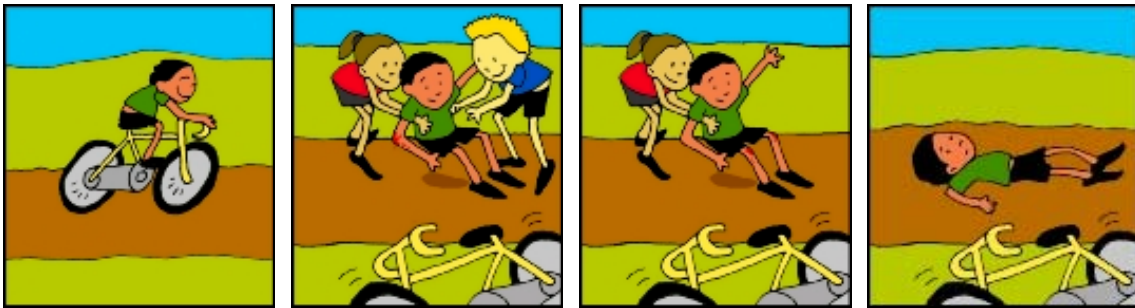


## Comprensió de fets

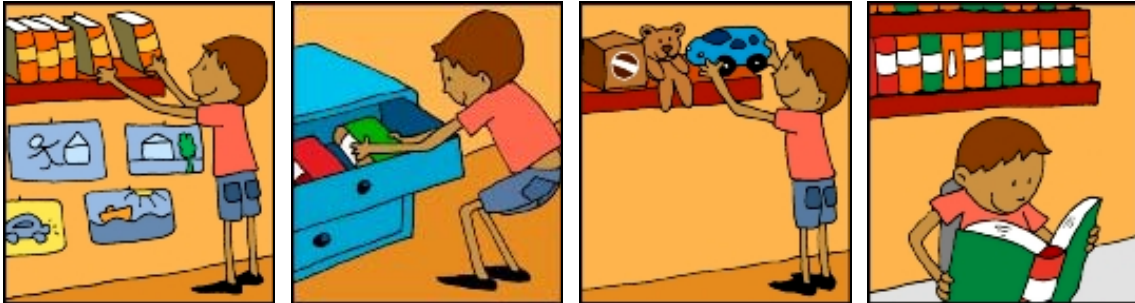
21



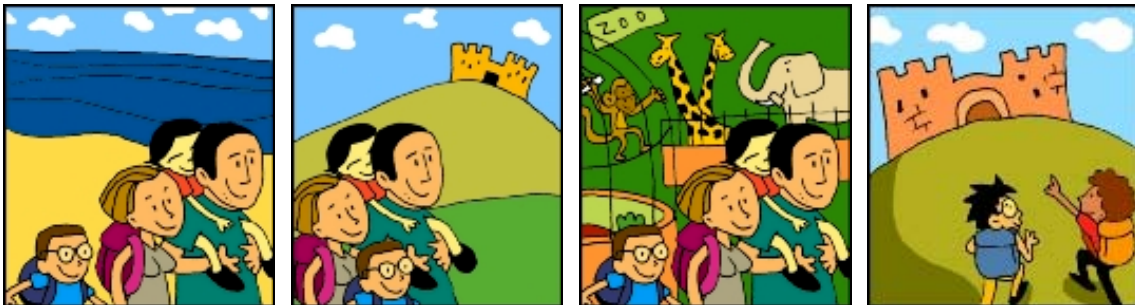
22



23



24



## Comprensió d'un text narratiu

---

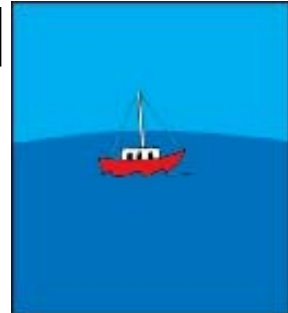
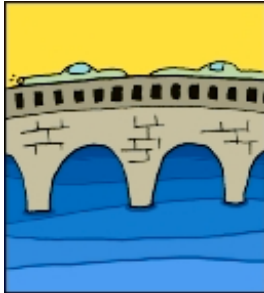
Element de mostra





29. Posa una creu (X) als dibuixos de les coses que no hi havia abans i que surtin a la frase que us llegiré.

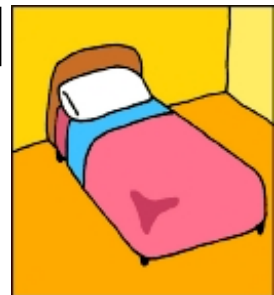
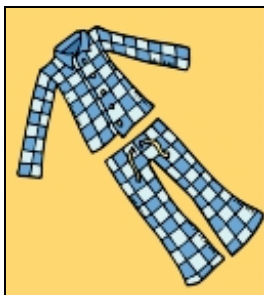
Frase 1



Frase 2



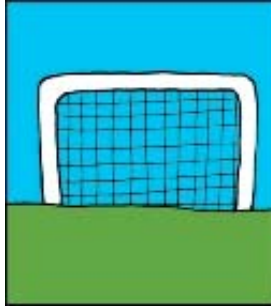
Frase 3



Frase 4



Frase 5



30. Per què no es podien menjar macarrons? Marca les respostes correctes.

- Perquè no hi havia cassoles.
- Perquè no hi havia aigua per bullir.
- Perquè no hi havia foc per coure.
- Perquè la gent no tenia gana.
- Perquè no hi havia macarrons.

31. Com es van solucionar els problemes?

- Es van solucionar sols.
- Ara tenim els mateixos problemes que al començament.
- Amb el treball de les persones.
- Amb l'ajuda dels animals.





Generalitat de Catalunya  
Departament d'Educació  
**Direcció General d'Ordenació  
i Innovació Educativa**  
Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social

# EXPRESSIÓ ORAL

AULES D'ACOLLIDA PRIMÀRIA

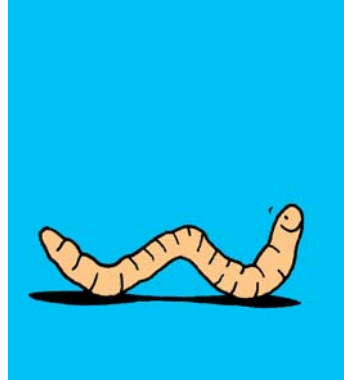
# Vocabulari

## Substantius

1



2



3



4



## Verbs

5



6



7



8



# Adjectivus

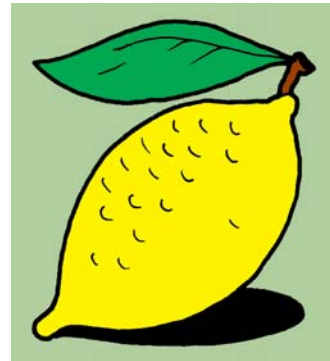
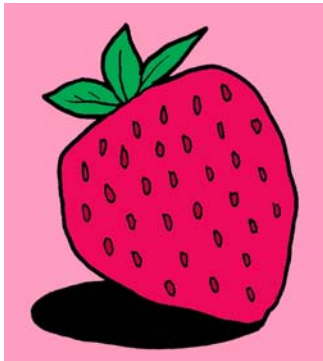
9



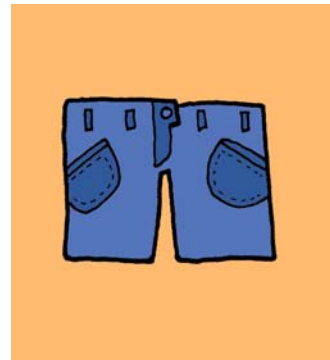
10



11



12

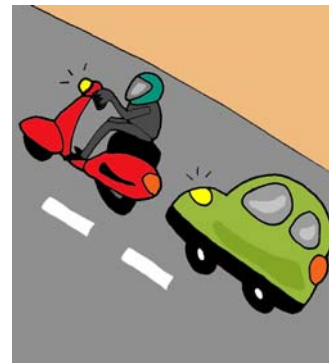
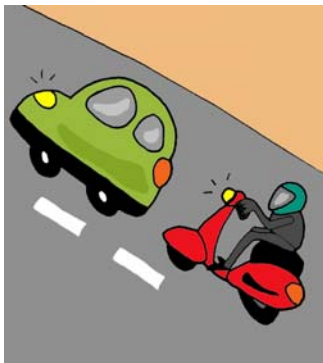


# Situacionals

13



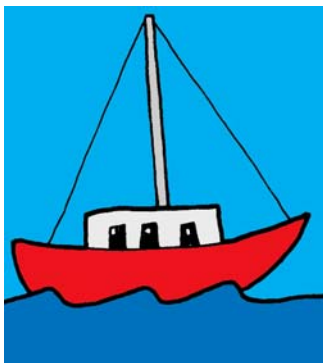
14



15



16









Generalitat de Catalunya  
Departament d'Educació  
**Direcció General d'Ordenació  
i Innovació Educativa**  
Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social

# COMPRENSIÓ LECTORA

AULES D'ACOLLIDA PRIMÀRIA

QUADERN DE L'ALUMNE/A

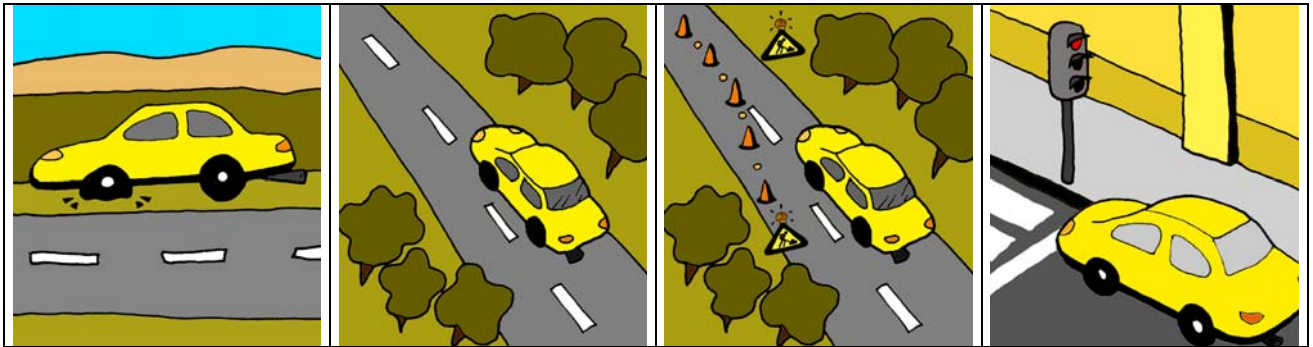
NOM: .....

COGNOMS: .....

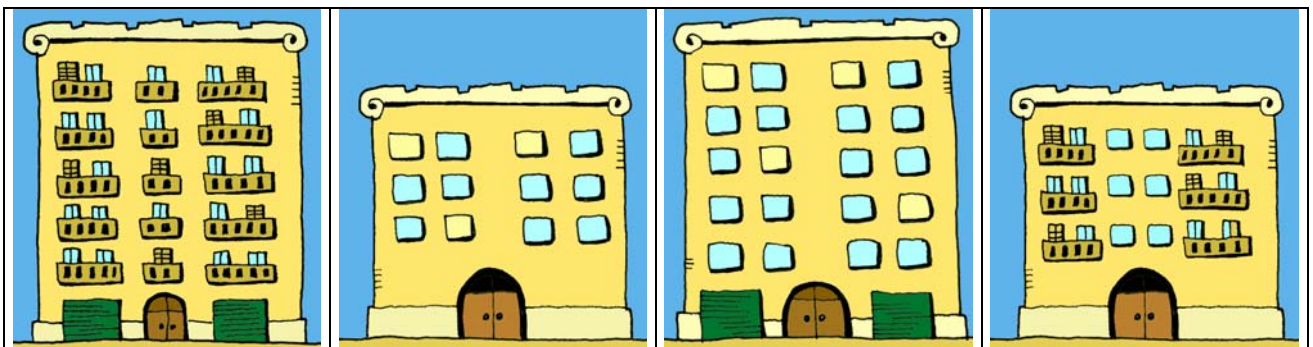
DATA: .....

- *Quin dibuix va bé a cada frase? Marca'l amb una creu.*

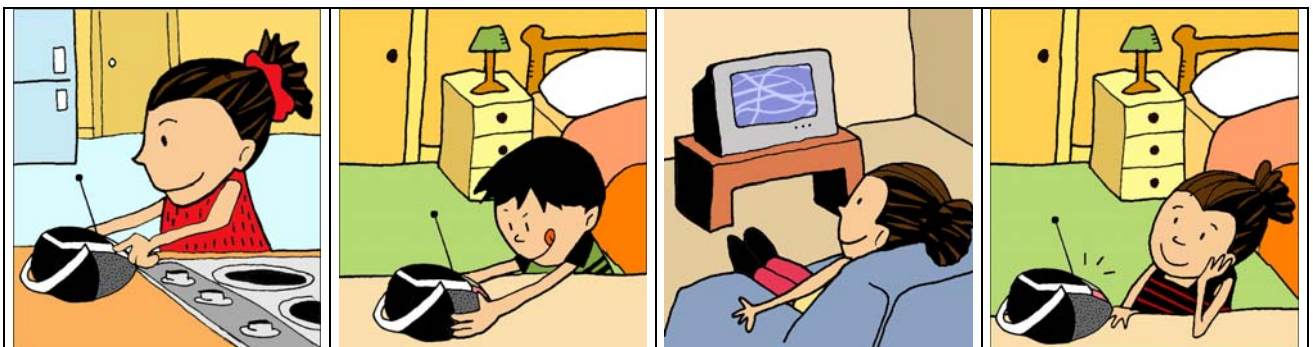
1. El cotxe va a poc a poc perquè estan fent obres a la carretera.



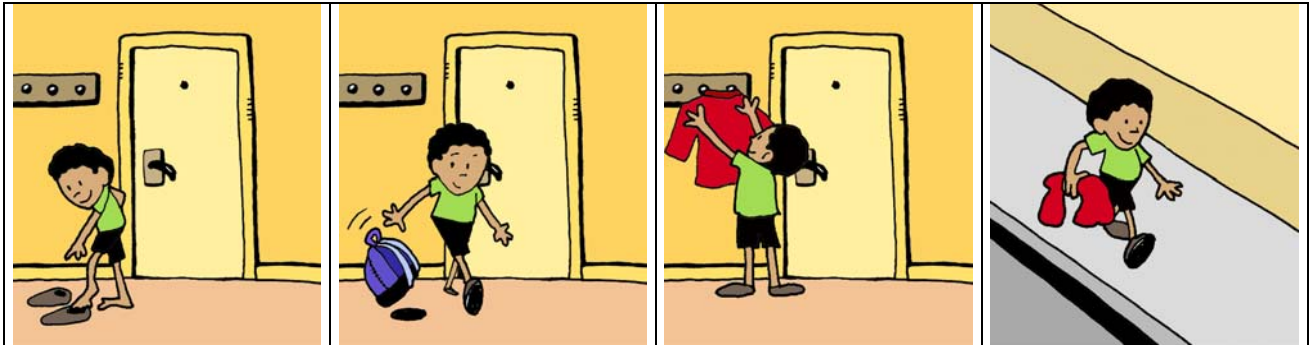
2. L'edifici on viu el meu amic té tres pisos i no té balcons.



3. La noia escolta la ràdio a la seva habitació.



4. Quan el Hassan arriba a casa es treu la jaqueta i la penja.



• *Completa aquestes frases.*

5. Tinc molta gana, dóna'm

- un entrepà
- una cullera
- una pilota

6. A sobre de la samarreta em poso

- les sabates
- els mitjons
- la camisa

7. Vaig al metge per

- escriure
- vacunar-me
- divertir-me

## 8. *Relaciona:*

Agafó el paraigua	però no em va agradar.
Aniré a jugar	perquè plou molt.
Vaig llegir un llibre	quan arribi el meu pare.

- *Llegeix aquest text.*

Aquesta tarda he anat al port amb el pare i el meu cosí. Ens hem emportat un parell de canyes de pescar i de seguida que hem arribat ens hem posat a pescar. Hem pescat set peixos. A mitja tarda hem berenat pa amb formatge, un préssec i taronjada. Mentre menjàvem hem vist com els vaixells i les barques entraven i sortien del port. Cap al tard, hem tornat cap a casa a peu, cansats però contents.

- *Contesta aquestes preguntes.*

9. Com tornen a casa? Marca la resposta correcta.

- Amb autobús
- Amb metro
- Amb cotxe
- Caminant

10. Quines d'aquestes coses han berenat? Marca la resposta correcta.

- Fruita
- Pollastre
- Xocolata
- Una pasta

11. Què han fet? Ordena les accions. Posa-hi números.

- Tornar a peu
- Berenar
- Anar al port
- Pescar

12. Quin títol posaries a aquest text? Marca la resposta correcta amb una X.

- La feina dels pescadors
- La família va a pescar
- Els vaixells de pesca
- Un dia de pesca amb els amics

- *Llegeix aquest text:*

Ahir la Zulema va anar al dentista amb la seva mare. El dentista li va empastar un queixal perquè hi tenia una càries. Abans d'anar-se'n la infermera li va donar un full perquè recordés què havia de fer.



**Pacient:** Zulema María Pacheco  
**Propera visita:** mes d'abril

**Recomanacions:**

- No menjar res fins al cap de dues hores.
- No beure begudes fredes ni molt calentes.
- Raspallar-se les dents tres cops al dia.
- Glopejar fluor un cop a la setmana.
- No menjar caramels ni dolços.

Sabadell, 15 desembre

- *Contesta aquestes preguntes:*

13. Per què va anar al dentista la Zulema María?

- Perquè tenia una càries en un queixal.
- Perquè tenia mal de cap.
- Perquè tenia molta gana.
- Perquè tenia una càries a una dent.

14. Què li ha donat la infermera abans d'anar-se'n a casa?

- Un raspall de dents.
- Un full perquè recordi les coses que ha de fer.
- Un full que explica quin queixal li han empastat.
- Un full de propaganda de pasta de dents.

15. Quines d'aquestes coses ha de fer la Zulema María?

- Menjar quan surti del dentista.
- Glopejar fluor cada dia.
- No menjar aliments amb molt de sucre.
- Raspallar-se les dents tres cops al dia.

16. Quan ha de tornar al dentista?

- No ho sap. Al full no hi ha la informació.
- El dia 7 de maig a les 4 de la tarda.
- D'aquí uns 4 mesos.
- Quan la infermera truqui a la mare.







Generalitat de Catalunya  
Departament d'Educació  
**Direcció General d'Ordenació  
i Innovació Educativa**  
Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social

# EXPRESSIÓ ESCRITA

AULES D'ACOLLIDA PRIMÀRIA

QUADERN DE L'ALUMNE/A

NOM: .....

COGNOMS:.....

DATA:.....

. *Explica per escrit què passa en aquests dibuixos.*

1.



---

---

---

2.



---

---

---

3.



---

---

---

4. Què passa en aquesta seqüència.



---

---

---

---

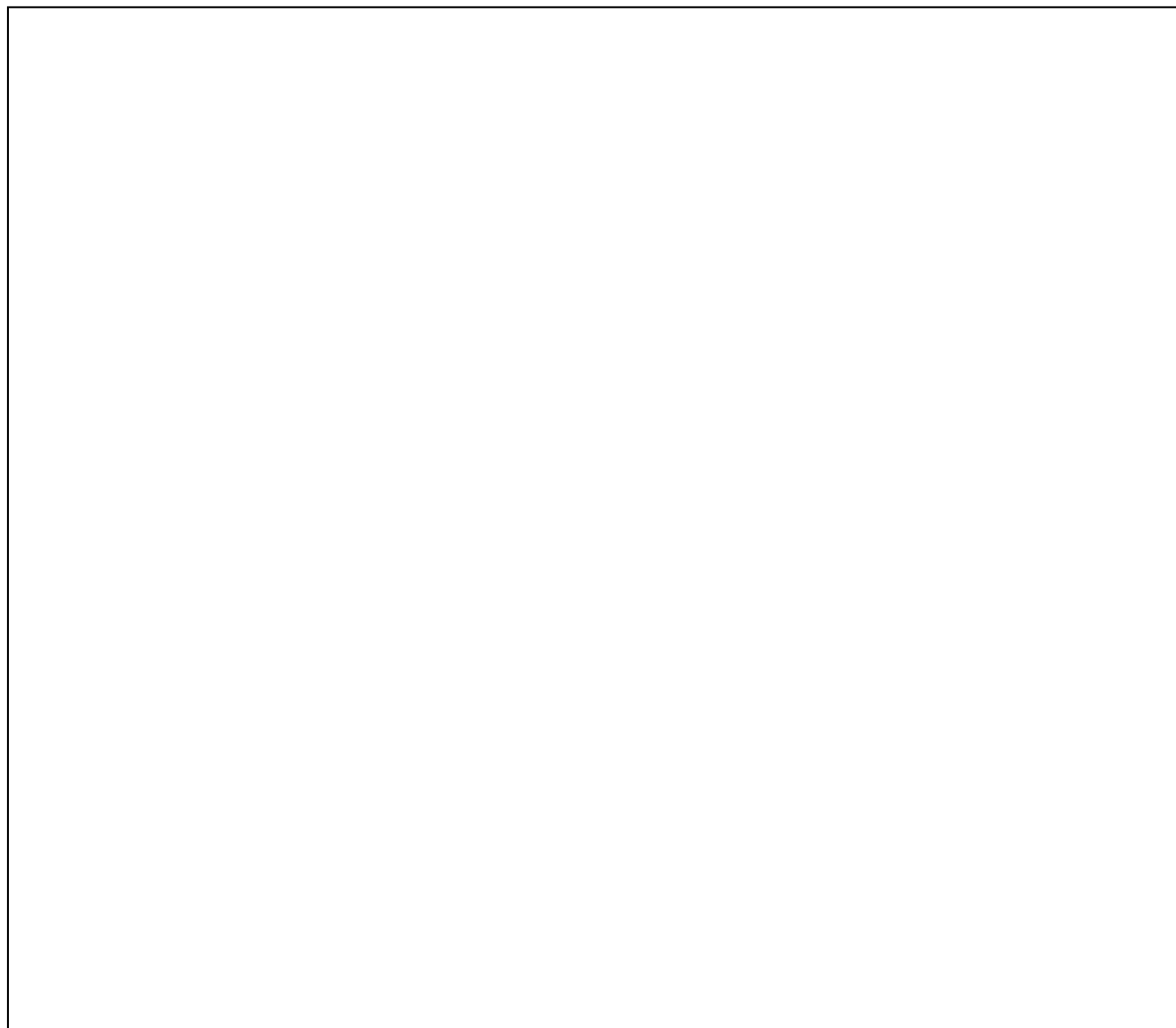
---

---

---

---

5. Has perdut la bossa d'esports a l'escola.  
Escriu una nota al conserge perquè te la pugui  
tornar si la troba.

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to write their note to the caretaker.

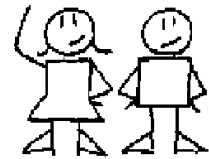
## **ANNEX II.** El qüestionari d'adaptació escolar





## ENQUESTA PER A L'ALUMNE

### AULA D'ACOLLIDA



**Nom i cognom:** .....

**Data:** .....

#### A. Com estàs a l'aula d'acollida?

*-Marca la resposta amb una creu -*

	Molt	Bastant	Poc	Gens
1. Estic bé a l'aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. M'agrada el que fem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### B. Com treballes a l'aula d'acollida?

1. Tinc ganes de treballar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Entenc el que m'expliquen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Estic aprenent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. M'esforço a fer les coses millor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### C. Quins amics o amigues tens a l'aula d'acollida?

Escriu el nom dels teus amics i amigues:

1. M'agrada treballar amb:

	Molts	Bastants	Pocs	Cap
2. Hi ha companys que m'ajuden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Hi ha companys que em molesten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### D. Els professors i les professores:

1. M'escolten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. M'ajuden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## AULA ORDINÀRIA



### A. Com estàs al centre?

-Marca la resposta amb una creu-

	Molt	Bastant	Poc	Gens
1. Estic bé a les classes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. M'agrada el que fem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Estic bé al pati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### B. Com treballes a les classes?

1. Treballo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Tinc ganes de treballar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Entenc el que m'expliquen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Puc fer les feines que em demanen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Demano ajuda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Estic aprenent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. M'esforço per fer les coses millor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### C. Quins amics o amigues tens a la teva classe?

Escriu el nom dels teus amics i amigues:

1. M'agrada jugar amb:



2. M'agrada treballar amb:

	Molts	Bastants	Pocs	Cap
3. Hi ha companys que m'ajuden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Hi ha companys que em molesten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### D. Els professors i les professores:

1. M'escolten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. M'ajuden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## ENQUESTA PER AL TUTOR/A DE L'AULA D'ACOLLIDA

Nom i cognom de l'alumne:.....

Nº inscripció..... Data.....

### A. Actitud general de l'alumne:

	Molt	Bastant	Poc	Gens
1. Es mostra content	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Es mostra participatiu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Es mostra agressiu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Falta a classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Es mostra ben adaptat a l'aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### B. Actitud en el treball:

1. Té interès per aprendre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Manté l'atenció	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Participa en les tasques que se li proposen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. S'esforça a fer bé la feina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sap demanar ajuda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Té els hàbits de treball bàsics	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Té les estratègies suficients per afrontar les activitats que es fan a l'aula: seguir consignes, organitzar-se el material, gestionar el temps...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### C. Interacció amb els companys:

Molt Bastant Poc Gens

1. Es relaciona amb facilitat amb els companys

2. Es relaciona, només, amb els companys de la pròpia cultura

3. Mostra actituds de rebuig envers determinats companys a l'aula

4. És ben acceptat pels companys a l'aula

5. És ben acceptat pels companys al pati

### D. Interacció amb el professorat:

1. Té bona relació amb el professorat

2. Actua amb autonomia

3. Respecta les opinions del professorat



## ENQUESTA PER AL TUTOR/A DE L'AULA ORDINÀRIA

Nom i cognom de l'alumne:.....

Nº inscripció..... Data.....

### A. Actitud general de l'alumne:

	Molt	Bastant	Poc	Gens
1. Es mostra content	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Es mostra participatiu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Es mostra agressiu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Falta a classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Es mostra ben adaptat a l'aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Es mostra ben adaptat al centre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### B. Actitud en el treball:

1. Té interès per aprendre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Manté l'atenció	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Participa en les tasques que se li proposen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. S'esforça a fer bé la feina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sap demanar ajuda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Té els hàbits de treball bàsics	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Té les estratègies suficients per afrontar les activitats que es fan a l'aula: seguir consignes, organitzar-se el material, gestionar el temps...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### C. Interacció amb els companys:

	<b>Molt</b>	<b>Bastant</b>	<b>Poc</b>	<b>Gens</b>
1. Es relaciona amb facilitat amb els companys a nivell de treball	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Es relaciona, només, amb companys de la pròpia cultura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Es relaciona, només, amb companys de l'aula d'acollida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Mostra actituds de rebuig envers determinats companys a l'aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. És ben acceptat pels companys a l'aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. És ben acceptat pels companys al pati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### D. Interacció amb el professorat:

1. Té bona relació amb el professorat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Actua amb autonomia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Respecta les decisions del professorat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Té bona relació amb altres professionals del centre (monitors, PAS, etc)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

