

# APUNTS LINGÜÍSTICS AL VOLTANT DE L'ESCOLARITZACIÓ DE LA INFÀNCIA I L'ADOLESCÈNCIA ESTRANGERA<sup>(1)</sup>

Ignasi Vila, Judith Oller

Universitat de Girona. Departament de Psicologia

## RESUMEN

### “Reflexiones lingüísticas acerca de la escolarización de la infancia y la adolescencia extranjera”

La llegada de alumnado extranjero a las aulas de Cataluña ha puesto a prueba la capacidad de nuestro sistema educativo para garantizar la consecución de las mismas finalidades educativas para todos los estudiantes. Uno de los aspectos centrales implicados en su escolarización se refiere a la educación lingüística que reciben, ya que el dominio de la lengua vehicular de la enseñanza está directamente en relación con sus posibilidades de progreso escolar. En este sentido, uno de los mayores retos está en encontrar recursos organizativos y de la práctica educativa que sean eficaces para gestionar la diversidad del alumnado respecto al dominio de la lengua de la escuela. En el artículo se discuten algunas peculiaridades del contexto sociolingüístico de Cataluña que influyen en aprendizaje lingüístico del alumnado extranjero y, a través del análisis de los datos obtenidos en nuestras propias investigaciones, presentamos algunas orientaciones para el tratamiento lingüístico escolar de este alumnado.

## ABSTRACT

### “Linguistic reflections on the education of immigrant students”

The vast arrival of immigrant students to the compulsory education in Catalonia has challenged the educational system to reach the educative standards. Since the mastery of the instruction language is directly related to the students' potential achievement at school, linguistic education is a central issue. In that sense, an interesting challenge consists in developing new strategies to organize and expand educational practices which consider the different levels of Catalan proficiency. The paper draws attention to the diverse peculiarities of the sociolinguistic context in Catalonia which play an important role in the school language acquisition of immigrant students. Results obtained in our research are used to discuss the linguistic management in schools and to point out some orientations for teaching.

## INTRODUCCIÓ

La diversitat lingüística i cultural té una presència cada vegada més gran en el món occidental. Catalunya no es diferent i, al llarg de la última dècada, l'heterogeneïtat identitària, lingüística, cultural i ètnica ha crescut de manera important (Departament d'Educació, 2007; Vila, Canal, Mayans, Perera, Serra i Siqués, en premsa). El que ha estat anomenat com el “fenomen migratori” està present a totes les contrades i s'estén per les aules de l'educació catalana. Des d'una perspectiva lingüística, aquesta realitat presenta problemes, fins ara desconeguts, tots ells relacionats amb l'augment de la diversitat de l'alumnat respecte al coneixement de la llengua de l'escola. De fet, no és gens estrany que a una mateixa aula es trobin alumnes escolaritzats des del començament de parvulari, junt amb alumnat que ho va fer al llarg del parvulari o de l'educació primària i alumnat que s'acaba d'incorporar. Certament, les qüestions implicades en l'escolarització de la infància i l'adolescència d'origen estranger no són exclusivament lingüístiques i, fins i tot, en molts casos els “problemes” lingüístics amaguen altres realitats molt més importants per a comprendre el desenvolupament escolar d'aquestes criatures. No obstant, també és cert que els aspectes específicament lingüístics relacionats amb el domini de la llengua de l'escola per part de l'alumnat d'origen estranger tenen un espai per a la reflexió amb l'objectiu de comprendre millor els seus processos d'escolarització. Aquest article aborda aquesta qüestió des de la convicció de l'autora i l'autor que les qüestions escolars que afecten l'escolarització de l'alumnat d'origen estranger no es resolen exclusivament des de la reflexió sobre el seu procés d'adquisició de la llengua de l'escola, però que poden ajudar.

Cummins (1981), a Toronto (Canadà), va mostrar que l'alumnat estranger d'incorporació tardana trigava una mitjana entre 5 i 7 anys per adquirir competència en les habilitats en llengua anglesa

que requereix l'escola semblant als seus pares anglesos a pesar de que, després de dos o tres anys, mostraven una gran fluïdesa oral en activitats conversacionals. Aquests resultats han estat confirmats per nombroses recerques realitzades a diferents països d'acollida (Collier, 1987; Ramírez, 1992; Klesmer, 1994; Thomas i Collier, 1997; Hakuta, Buttler i Witt, 2000; Maruny i Molina, 2000; Huguet i Navarro, 2005; Navarro i Huguet, 2005; Vila, Siqués i Roig, 2006; Siqués i Vila, 2007) i accentuen l'existència d'una important distància des del punt de vista de la seva adquisició entre les habilitats conversacionals i les habilitats cognitiu-acadèmiques. És a dir, entre les habilitats lingüístiques implicades en les relacions socials cara-a-cara i les habilitats lingüístiques implicades en les tasques d'ensenyament i aprenentatge escolar. Això no significa que ambdues són independents, al contrari estan estretament relacionades, però el seu desenvolupament està marcat per ritmes molt diferents que, entre altres coses, es relacionen amb la participació activa en tasques d'ensenyament i aprenentatge escolar mitjançant la llengua de l'escola.

## I A CATALUNYA?

Des del Departament de Psicologia de la Universitat de Girona, el nostre grup de recerca<sup>(2)</sup> ha realitzat diferents investigacions destinades a comprendre millor la relació entre les condicions lingüístiques de la infància i l'adolescència estrangera i els efectes en la seva escolarització. Hem desenvolupat tres línies de treball: 1) l'avaluació de les aules d'acollida per conèixer les variables que descriuen els seus resultats; 2) l'avaluació del coneixement de català i castellà de l'alumnat d'origen estranger a P-5, segon i sisè de primària, així com les variables associades i, finalment, 3) l'anàlisi de la pràctica educativa en situacions d'una gran diversitat respecte al coneixement de la llengua de l'escola. En el que

segueix presentem a grans trets les conclusions més rellevants per a la nostra discussió.

**Pel que fa al temps d'estada i el coneixement de català i castellà escrit**

La taula I presenta les dades de l'avaluació sobre coneixement de llengua escrita catalana i castellana de 1.141 alumnes (515 d'origen estranger i 626 nacionals) de sisè de primària durant el curs 2006-2007 d'acord amb el temps d'estada de l'alumnat d'origen estranger.

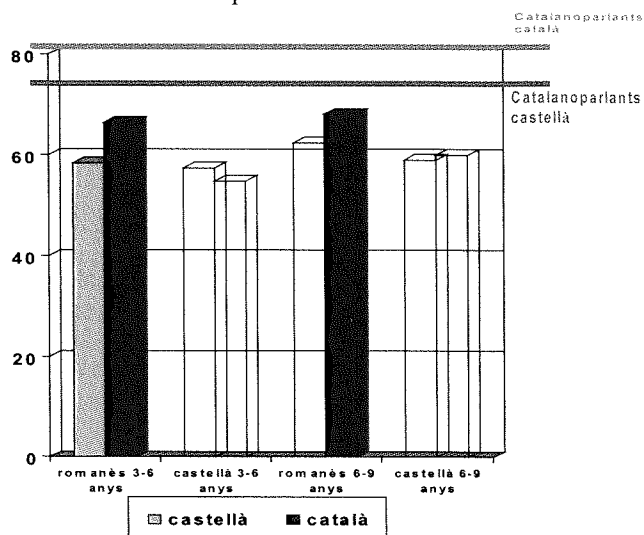
Taula I. Coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat d'origen estranger i l'alumnat nacional i temps d'estada a Catalunya.

	Estranger de llengua romànica (3-6 anys d'estada)	Nacional (castellà)	Estranger de llengua romànica (6-9 anys d'estada)	Nacional (bi-lingüe)	Nacional (català)
Castellà escrit	57'90	57'75	60'71	61'59	63'44
Català escrit	56'82	59'22	62'05	66'81	73'36

(Font: Oller (2008).)

L'alumnat de llengua romànica que porta de tres a sis anys a Catalunya equipara el seu coneixement de castellà escrit amb el de l'alumnat nacional castellanoparlant i s'apropa al seu coneixement de català escrit, mentre que aquesta mateix alumnat quan porta de sis a nou anys d'estada a Catalunya s'apropa al coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat nacional bilingüe familiar, però encara queda lluny, especialment en català escrit, de l'alumnat nacional catalanoparlant. La resta de l'alumnat estranger queda molt lluny en tots els temps d'estada del coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat nacional.

Si distingim entre els dos grups lingüístics més importants de llengua romànica (espanyols i romanesos), les dades (veure gràfic I) diuen que l'alumnat romanès "atrapa" en català i castellà escrit a l'alumnat catalanoparlant després de 6 a 9 anys d'estada a Catalunya i l'alumnat castellanoparlant d'origen estranger ho fa en castellà escrit al mateix temps d'estada.



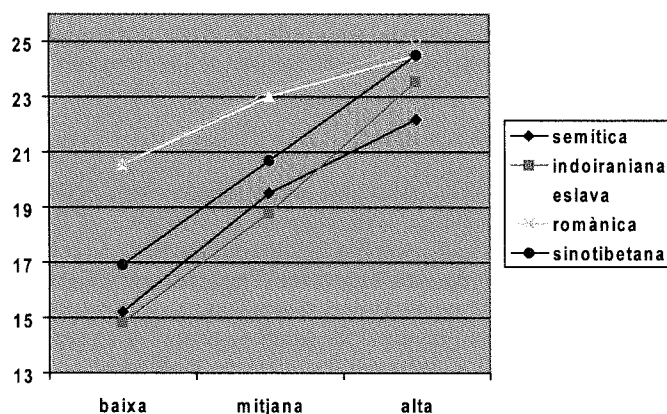
(Gràfic I. Coneixement de castellà i català escrit de l'alumnat estranger de llengua romanesa i castellana i l'alumnat nacional catalanoparlant, i temps d'estada a Catalunya. Font: Oller (2008).)

Aquestes dades mostren que el temps que l'alumnat d'origen estranger triga a Catalunya en "atrapar" lingüísticament als seus pares nacionals és bastant més llarg que el que apareix en la majoria d'estudis realitzats a altres països d'acollida.

**Pel que fa a la llengua inicial de l'alumnat d'origen estranger i l'aprenentatge de la llengua de l'escola**

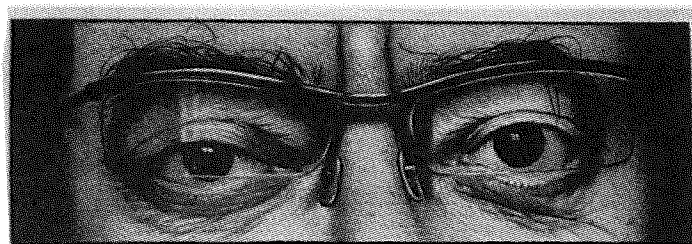
Siqués (2008) va analitzar les variables que descriuen el coneixement de català, mesurat mitjançant una prova A2 (usuari bàsic), de l'alumnat de primària de les aules d'acollida del curs 2006-2007. La llengua inicial de l'alumnat era una d'elles de manera que l'alumnat amb una llengua més propera al català obtenia millors resultats que l'alumnat, per exemple xinès o amb una llengua de la família indoiraniana, que tenia una llengua molt allunyada del català. De fet, aquests resultats són semblants als obtinguts prèviament a l'avaluació del curs 2005-2006 (Vila, Oller, Perera, Serra i Siqués, en premsa). No obstant, a les dues avaluacions hi havia alumnes xinesos i de llengua indoiraniana amb uns resultats excel·lents en comprensió i expressió escrita, fins i tot més alts que els de molts alumnes, al mateix temps d'estada, amb una llengua romànica.

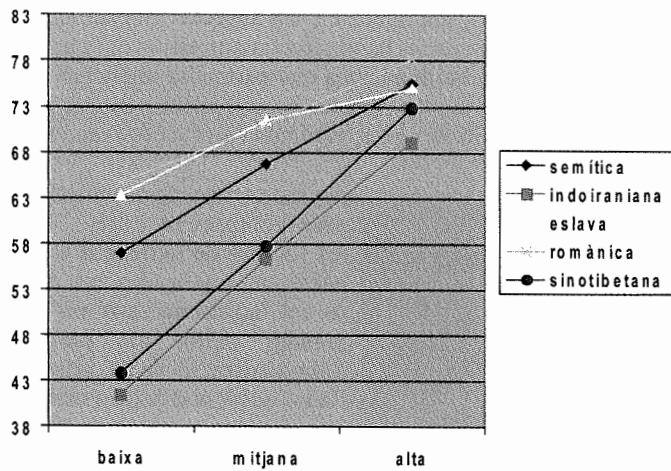
La variable que es relacionava amb aquests bons resultats de l'alumnat xinès i de llengua indoiraniana era l'adaptació escolar. És a dir, quan aquest alumnat estava ben adaptat escolarment els seus resultats no diferien excessivament de l'alumnat, per exemple, de llengua romànica ben adaptat escolarment. Al contrari, quan l'adaptació escolar d'aquest alumnat era baixa la distància entre el seu coneixement de català i el de l'alumnat de llengua romànica era molt elevada.



(Gràfic II. Comprensió lectora, família lingüística i adaptació escolar. Font: Vila, Oller, Perera, Serra i Siqués (en premsa).)

El gràfic anterior mostra aquestes apreciacions per la comprensió lectora i es poden estendre a l'expressió escrita. A més a més, les mateixes avaluacions mostraven que l'alumnat xinès i amb una llengua indoiraniana d'adaptació alta mostrava bons nivells de llengua oral, mentre que el mateix alumnat d'adaptació baixa tenia uns resultats molt deficients.





(Gràfic III. Expressió oral, família lingüística i adaptació escolar. Font: Vila, Oller, Perera, Serra i Siqués (en premsa).)

És a dir, l'adaptació escolar alta reduïa els efectes de la llengua inicial de l'alumnat sobre els resultats de coneixement de català en el sentit d'apropar-los independentment de les característiques lingüístiques de l'alumnat. Certament, les nostres dades al ser descriptives no poden establir si l'adaptació de l'alumnat és alta pel fet d'aprendre català o a l'inrevés. Però, allò que és important per a la nostra discussió és que l'adaptació escolar alta i un bon coneixement de català estan estretament relacionats independentment de les característiques de la llengua familiar de l'alumnat.

**Pràctica educativa i aprenentatge de la llengua de l'escola**

Finalment, les nostres observacions sobre la pràctica educativa ens porten a defensar que quan el professorat treballa en petits grups i, des de la llengua oral, negocia amb l'alumnat els significats del que es fa i es diu a l'aula els resultats milloren notablement (Vila, Siqués i Roig, 2008).

Taula II. Puntuacions en les competències bàsiques del primer cicle d'educació primària. Curs 2004-2005.

	Mitjana de l'aula	Mitjana de Catalunya	Mitjana de centres en poblacions de 10.000 a 100.000 habitants (nivell socioeconòmic baix)	Mitjana de centres en poblacions de 10.000 a 100.000 habitants (nivell socioeconòmic mitjà)	Mitjana de centres en poblacions de 10.000 a 100.000 habitants (nivell socioeconòmic alt)
M1a	87%	74%	60%	77%	78%
M1b	61%	78%	64%	80%	82%
M2	83%	87%	72%	90%	90%
M5	70%	63%	47%	64%	67%
M7	78%	73%	61%	77%	76%
L13	91%	88%	84%	92%	85%

(Font: Vila, Siqués i Roig (2008).)

La taula II presenta les dades de les competències bàsiques en matemàtiques al final del primer cicle de l'educació primària d'un aula amb una gran heterogeneïtat lingüística respecte al coneixement de la llengua de l'escola(3) en la qual l'organització escolar possibilitava el treball de la tutora en petits grups i el treball cooperatiu de l'alumnat.

La incorporació de la mateixa organització al cicle mitjà oferia també, després de dos cursos escolars, una millora notable de les competències bàsiques lingüístiques avaluades. Així, a la L16 català i L17 català es passava respectivament d'un 14% a un 50% i un 45% d'alumnat que les assolia. I, a les competències L9 català i L11 català el percentatge d'assoliment va ser respectivament 60% i 75%. Aquests resultats es poden estendre a totes les competències lingüístiques excepte a la L12 català i la L12 castellà que van ser assolides únicament per un 35% i un 28% de l'alumnat, si bé la primera va passar del 7% al 35%.

Aquestes dades reflecteixen dues coses. Primer, quan la pràctica educativa, en un context escolar d'alta diversitat lingüística, es vertebra des de la creació de situacions i escenaris simètrics que permeten la construcció progressiva de sistemes de significats compartits entre el professorat i l'alumnat millora notablement el coneixement de la llengua de l'escola i, segon, permet la progressió acadèmica de la immensa majoria de l'alumnat independentment del seu coneixement de la llengua de l'escola (Besalú i Vila, 2007).

**Una primera conclusió**

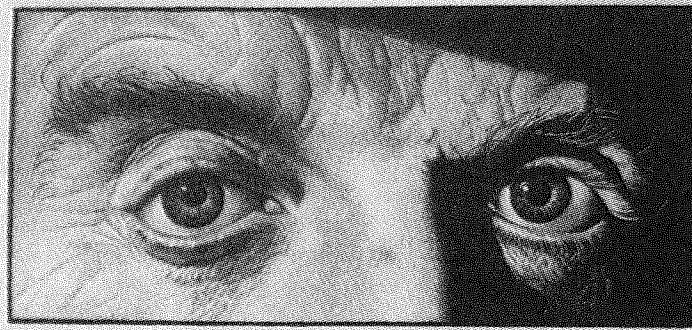
La situació lingüística a Catalunya té dues característiques notables. Una, la manca de continuïtats lingüístiques entre el medi social i familiar i el context escolar per una gran part de la infància i l'adolescència, especialment per l'alumnat d'origen estranger. Dos, la gran diversitat a les aules respecte al coneixement de la llengua de l'escola com a conseqüència de l'augment espectacular de la mobilitat geogràfica de les famílies (per exemple, si bé no únicament, la incorporació tardana al nostre sistema educatiu).

La primera característica ens diferencia notablement de la gran majoria dels països d'acollida. Així, a Catalunya, una gran part de la infància i l'adolescència d'origen estranger ha de desenvolupar les habilitats conversacionals en català des del context escolar la qual cosa retarda notablement, com hem vist, el temps que triga en "atrapar" lingüísticament als seus pares nacionals. Aquest fet

ja estava present en el desenvolupament de la immersió lingüística com a forma organitzativa de l'educació bilingüe per promoure el coneixement de català de l'alumnat de llengua familiar castellana, però, a diferència d'ara, aquest alumnat s'escolaritzava des del començament del parvulari i en situacions homogènies lingüísticament en origen(4) i, per tant, amb els límits implícits en la diversitat de tot grup humà, progressava al uníson en el domini de la llengua de l'escola i la pràctica educativa s'adequava en general a aquests progressos. Ara, la situació és molt diferent i una gran part de l'alumnat d'origen estranger ha de fer en poc temps, i únicament amb el suport de l'escola, el que feia (o fa) en bastant de temps l'alumnat castellanoparlant.

La segona característica fa inviable en nombroses aules una pràctica edu-

cativa basada en la parla del professorat dirigida al grup-classe, l'escolta de l'alumnat i el treball individual posterior. Una pràctica, així concebuda, deixa fora a aquella part de l'alumnat que no disposa de les eines lingüístiques bàsiques per dotar de sentit el flux lingüístic lineal que sent. I, per tant, no pot construir sistemes de significats al voltant del continguts compartits amb el professorat amb les conseqüències tràgiques que això comporta. A la immersió lingüística aquesta qüestió tenia una importància relativa ja que, gràcies a l'homogeneïtat lingüística de les aules en origen, la parla del professorat s'adaptava al coneixement lingüístic del seu alumnat amb les consegüents intervencions individualitzades d'acord amb el tractament de la diversitat que fa la immensa majoria del professorat. Ara, a més a més, dels problemes derivats de la incorporació tardana hi ha una qüestió afegida: la diversitat lingüística en origen de l'alumnat que no fa pensar en un progrés més o menys homogeni en la llengua de l'escola. És a dir, les dades diuen que, en molts casos, les característiques de la llengua familiar influeixen en el progrés lingüístic de l'alumnat respecte a la llengua de l'escola.



Per això, es plantegen dos grans temes. Primer, com fer possible que l'alumnat estranger d'incorporació tardana progressi acadèmicament independentment del seu coneixement de la llengua escolar i, per tant, com es fa possible des de la pràctica educativa que pugui transferir a la nova llengua les habilitats ja desenvolupades des de la seva llengua en els processos escolars previs al seu país d'origen(5). Segon, és necessari o no un cert domini de la llengua escolar per poder transferir aquestes habilitats? Què vol dir un cert domini? És el mateix o es modifica segons els tipus d'activitats d'ensenyament i aprenentatge? La llengua familiar condiona o no el progrés en la llengua de l'escola? Certament, les respostes no són gens fàcils, si bé en el que segueix intentarem oferir algunes vies de reflexió que poden guiar línies de recerca que, en el futur (esperem no massa allunyat), donin alguna resposta.

**PRÀCTICA EDUCATIVA I EL DOMINI DE LA LLENGUA ORAL**

L'educació bilingüe sempre ha distingit entre habilitats lingüístiques conversacionals i habilitats lingüístiques cognitiu-acadèmiques. Aquesta distinció es refereix a les diferents habilitats implicades en l'ús del llenguatge d'acord amb les tasques en que s'impliquem les persones. Evidentment, com ja hem assenyalat abans, aquesta distinció no és radical, sinó que implica un llarg continuïum en el que, d'acord amb les exigències cognitives de les tasques, l'ús del llenguatge requereix d'una implicació més o menys exigent de les habilitats individuals desenvolupades per les persones. Així, per exemple, hi ha tasques en les que la negociació de les intencions formulades pels parlants comporta la utilització d'habilitats com, per exemple, les que estan implicades en l'activitat gestual que permeten "omplir" els buits desconeguts, exclusivament lingüístics, dels participants, mentre que hi ha altres tasques (per exemple, a la comprensió lectora) en les que el context gestual (de "l'altre") és irrellevant per a completar els buits lingüístics i es requereix un ús més exigent d'altres habilitats.

Les recerques desenvolupades des d'aquesta perspectiva (entre elles, les que formen part de l'estudi de l'adquisició del llenguatge) mostren que el progrés en el domini dels aspectes formals d'una llengua forma una unitat amb el progrés en el domini de les habilitats implicades en la negociació de les intencions implicades en els actes conversacionals, sigui o no sigui present l'interlocutor.

És a dir, una vegada més, no existeix el tot o el no res, sinó un llarg camí en el que s'impliquen els dos aspectes. Inicialment, des del domini de determinades habilitats comunicatives es fa possible l'inici de l'arbitrarietat lingüística que permet la implicació (i de diferent manera) en noves situacions comunicatives que reverteixen en l'adquisició de noves habilitats i així successivament.

Aquesta concepció unitària del desenvolupament dels aspectes formals de la llengua i de les habilitats implicades en el seu ús pot indicar un camí per comprendre millor els processos d'escolarització de la infància i l'adolescència d'origen estranger i el seu aprenentatge de la llengua escolar. De fet, la recerca assenyalada que pel que fa a aquest alumnat hi ha un important "decalage" lingüístic entre participar individualment amb èxit en situacions socials en les que els interlocutors estan físicament presents i entre participar individualment amb èxit en tasques acadèmiques vertebrades per la lectura i l'escriptura on la resta de participants no formen part físicament de l'activitat social. I, d'acord amb la concepció que postula el progrés unitari del coneixement formal de la llengua i de les habilitats lingüístiques, podem hipotetitzar que aquest "decalage" expressa, al menys en part, mancances en l'adquisició d'aspectes formals de la nova llengua. Si fos així, aquesta "mancança" explicaria perquè l'alumnat estranger d'incorporació tardana té serioses dificultats per transferir a la nova llengua les habilitats cognitiu-acadèmiques desenvolupades des de la seva llengua en contextos escolars i, contràriament, no tindria dificultats per participar activament en situacions socials cara-a-cara ja que aquestes "mancances" formals serien cobertes mitjançant procediments comunicatius que no impliquen el domini de determinats aspectes formals de la nova llengua.

En concret, pel que fa a la nostra discussió, podem fer les següents prediccions:

1. L'alumnat llatinoamericà amb un pobre domini dels aspectes formals de la llengua catalana tindrà dificultats per transferir les habilitats desenvolupades des de la seva llengua al català i, en conseqüència, tindrà un rendiment més baix en les activitats acadèmiques vehiculades mitjançant el català. En canvi, el seu rendiment en castellà serà millor ja que el que va aprenent des del català ho podrà transferir a la seva llengua.
2. L'alumnat estranger d'incorporació tardana que viu en contextos sociolingüístics amb un clar predomini del català i que manté estretes relacions socials en aquesta llengua i, per tant, desenvolupa el seu coneixement formal tant des de l'escola com del medi social, transferirà en poc temps les habilitats cognitiu-acadèmiques desenvolupades des de la seva llengua al català.
3. L'alumnat estranger que únicament desenvolupa coneixement de català des del context escolar i viu en contextos en els que domina la seva llengua familiar tindrà un coneixement pobre tant de català com de castellà, però equivalent.

**La nostra recerca**

D'acord amb aquestes premisses hem avaluat el coneixement de català i de castellà de l'alumnat d'origen estranger amb diferents llengües familiars a sisè de primària en diferents contextos socio-

lingüístics i hem analitzat, mitjançant anàlisis de regressió lineal, la relació entre el coneixement escrit i oral de català i castellà(6).

Taula III. Temps d'estada a Catalunya i interdependència lingüística en expressió oral. Alumnat d'origen estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007.

	R-quadrat	F	P
Nascuts a Catalunya	0'005	0'053	0'823
De 6 a 9 anys	0'031	0'544	0'471
De 3 a 6 anys	0'026	1'076	0'306
D'1 a 3 anys	0'154	4'747	0'039*

\* És significatiu.

(Font: Oller (2008).)

La taula III mostra que fins als 3 anys d'estada a Catalunya existeix interdependència entre el coneixement de llengua oral en català i en castellà de l'alumnat estranger de sisè de primària. Posteriorment, desapareix i ambdós coneixements no es mostren interdependents. Una possible explicació remet a la proximitat lingüística entre català i castellà. Així, al començament l'alumnat estranger, el qual majoritàriament viu en contextos castellans i aprèn el català al context escolar, pot utilitzar de manera limitada els recursos formals d'una i altra llengua en les seves activitats socials i escolars, però a la mesura que desenvolupa més coneixement formal d'una i altra llengua la interdependència es veu limitada.

No obstant, si separem l'alumnat llatinoamericà de sisè de primària de la resta podem pensar que per aquest alumnat no hi ha interdependència entre el coneixement oral de castellà i de català ja que la seva llengua és el castellà i viu en contextos majoritàriament castellanoparlants. Al contrari, la resta de l'alumnat estranger de sisè de primària tindrà un coneixement interdependent en les dues llengües ja que aprèn castellà en el medi social i català en el context escolar.

Taula IV. Interdependència entre el coneixement de castellà i català escrit i entre català i castellà oral. Alumnat llatinoamericà i estranger. Sisè de primària. Curs 2006-2007

	R-quadrat pel coneixement escrit	R-quadrat pel coneixement oral
Alumnat llatinoamericà	0'563	0'083*
Resta d'alumnat d'origen estranger	0'694	0'244

\* No és significatiu (F=1'905; p<0'182).

(Font: Oller (2008).)

La taula IV recolza aquesta apreciació i afegeix que hi ha més interdependència entre l'alumnat d'origen estranger de sisè de primària no llatí entre el coneixement de castellà i català escrit. Això

significa i les dades ho ratifiquen (Oller, 2008) que l'alumnat llatinoamericà sap més castellà escrit que català escrit mentre que a la resta de l'alumnat el coneixement és molt semblant.

Finalment, d'acord amb la nostra hipòtesi podem afirmar que l'alumnat estranger de sisè de primària que té (o ha tingut) la possibilitat de desenvolupar habilitats cognitiu-acadèmiques des del castellà i viu en contextos catalanoparlants tindrà una interdependència alta en coneixement de català i castellà escrit i, a la vegada, l'alumnat estranger de sisè de primària de llengua inicial diferent al català i al castellà i amb una escolarització prèvia regular tindrà bons resultats en català escrit gràcies a que pot transferir habilitats cognitiu-acadèmiques des de la seva llengua, però la interdependència amb el coneixement de castellà escrit serà molt baixa ja que no pot incorporar coneixement formal d'aquesta llengua ni des de l'escola, ni des de l'entorn social.

Taula V. Alumnat llatinoamericà i romanès que viu en contextos catalans amb menys de tres anys a Catalunya i total d'alumnat romanès i llatinoamericà amb menys de tres anys a Catalunya. Sisè de primària. Curs 2006-2007

	Alumnat llatinoamericà que viu en contextos catalans	Total de l'alumnat llatinoamericà	Alumnat romanès que viu en contextos catalans	Total de l'alumnat romanès
R-quadrat pel coneixement escrit	0'725	0'459	0'127*	0'326

\* No és significatiu (F=1'927; p<0'210).

(Font: Oller (2008).)

La taula V mostra que l'alumnat estranger llatinoamericà de sisè de primària que porta menys de tres anys a Catalunya i que viu en contextos catalanoparlants(7) té un coneixement molt semblant de català i castellà escrit, mentre que l'alumnat romanès que viu en contextos semblants té un coneixement de català i castellà escrit molt dispar. Aquestes dades confirmen la nostra hipòtesi. Així, l'alumnat llatí que viu en contextos sociolingüístics catalans desenvolupa coneixement formal d'aquesta llengua des de l'escola i el medi social i, per tant, transfereix a la llengua de l'escola totes les habilitats desenvolupades des de la seva llengua que és el castellà. Exactament passa el mateix amb l'alumnat romanès, però donat que la seva llengua no és el castellà i no la pot aprendre en el context social i familiar els nivells d'interdependència entre català i castellà escrit són molt baixos(8). I, a la vegada, aquests dos grups, llatins i romanesos que viuen en contextos catalanoparlants, són els que obtenen els millors resultats en coneixement de català escrit a pesar d'un temps d'estada limitat a tres anys (45'52 versus 43'49 pel grup dels romanesos i 48'66 versus 41'37 pel grup dels llatinoamericans) (Oller, 2008).

## DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

Les dades que hem presentat són limitades i s'han de prendre amb una certa cautela. De fet, calen dues coses per mantenir la hipòtesi que defensem: la necessitat de desenvolupar un cert coneixement formal de la nova llengua per poder transferir habilitats cognitiu-acadèmiques des de la pròpia llengua. Primer, cal fer recerca amb l'alumnat que tingui una llengua diferent formalment del català i del castellà com per exemple, l'alumnat xinès o amb una llengua semítica o indoiraniana i que viu en contextos sociolingüístics diferents i, segon, cal desenvolupar instruments que ens permetin avaluar les habilitats conversacionals i cognitiu-acadèmiques de



l'alumnat d'origen estranger en la seva llengua. Aquest segon aspecte és relativament fàcil amb alguna llengua (per exemple, romanès, àrab o rus), però molt més difícil amb altres llengües, una bona part de les quals no estan presents en els sistemes educatius dels països d'origen d'aquest alumnat.

En qualsevol cas, pensem que aquesta línia de treball pot oferir alguna resposta a les qüestions plantejades al llarg de l'article. De fet, moltes de les dades que hem comentat es poden encabir a la nostra hipòtesi. Primer, és normal que el temps que triga l'alumnat d'origen estranger en "atrapar" lingüísticament als seus pares nacionals sigui molt llarg ja que el desenvolupament dels aspectes formals de la nova llengua es fa de manera molt lenta ja que aquest alumnat té serioses dificultats per poder utilitzar el català en situacions socials informals i, per tant, tot el desenvolupament lingüístic es veu reduït al temps escolar. Segon, quan la situació és diferent i l'alumnat d'origen estranger, en el nostre cas únicament llatí i romanès, s'implica en situacions socials informals mitjançant la llengua catalana la cosa canvia i els seus resultats en llengua escrita s'amplifiquen notablement. Tercer, l'avaluació de les aules d'acollida mostra que l'alumnat estranger bé adaptat escolarment, independentment de la seva llengua familiar, obté bons resultats en català oral i escrit. Probablement, una adaptació escolar alta es relaciona, si bé no ho sabem, amb més intercanvis informals tant en el medi escolar com social mitjançant el català la qual cosa redunda en un millor coneixement. I, finalment, quan la pràctica educativa es centra en l'ús de la llengua oral com a pas previ de qualsevol activitat individual o col·lectiva que ha de realitzar l'alumnat els resultats milloren notablement perquè, independentment del domini de la llengua de l'escola, l'alumnat pot implicar-se en la negociació de les intencions del professorat, però també perquè aquesta "manera de fer" permet, de retruc, el desenvolupament dels aspectes formals de la nova llengua.

En definitiva, creiem que adoptar com a eix de la pràctica educativa l'ús de la llengua oral en situacions simètriques en les que el diàleg alumnat-professorat vertebrí l'activitat individual i col·lectiva té dues avantatges: 1) permet que tot l'alumnat progressi acadèmicament i 2) garanteix el desenvolupament d'aspectes formals de la llengua que, al nostre entendre, són necessaris per poder utilitzar en relació amb ella tot el que l'alumnat estranger sap sobre el llenguatge.

**Notes:**

- (1) Aquesta recerca ha estat subvencionada mitjançant una ajuda a la investigació del Ministerio de Educación y Ciencia SEJ2005-08944-C02-01/EDUC.
- (2) El grup està format per Ignasi Vila (coordinador), Josep Maria Serra, Carina Siqués, Santiago Perera, Judith Oller, Montserrat Fresquet, Neus Rodríguez i Naira Tortajada.
- (3) Les dades del Departament d'Educació i Universitats afirmen que el curs 2004-2005 el percentatge d'alumnat nouvingut al cicle inicial va ser un 5'6% i el percentatge d'alumnat amb necessitats educatives especials un 5'3%. A la nostra aula hi havia un 13% d'alumnat nouvingut i un 47'8% amb necessitats educatives especials.
- (4) Donada la situació sociolingüística de Catalunya, a les aules d'immersió lingüística s'escolaritzava fonamentalment alumnat de llengua inicial castellana que progressava conjuntament al llarg de l'educació infantil i l'educació primària.
- (5) La gran majoria de l'alumnat estranger d'incorporació tardana al sistema educatiu de Catalunya ha tingut una escolarització prèvia regular.
- (6) La mostra ha estat descrita prèviament.
- (7) Entenem per context sociolingüístic català la situació en la que la immensa majoria d'intercanvis socials informals, excepte els familiars, es fan en llengua catalana.
- (8) D'acord amb la nostra hipòtesi la interdependència entre el coneixement de català i romanès escrit ha de ser molt alta, però malauradament no podem provar-ho.

**Referències Bibliogràfiques**

Besalú, X. i Vila, I. (2007). La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela

del Siglo XXI. Madrid: MEC/Catarata.  
 Collier, V.P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.  
 Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 1, 132-149.  
 Departament d'Educació (2007). L'alumnat estranger no universitari a Catalunya (curs 2006-2007). Barcelona: Generalitat de Catalunya.  
 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.  
 Huguet, A. i Navarro, J.L. (2005). Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración (pp. 53-74). A D. Lasagabaster i J.M. Sierra (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: Horsori.  
 Klesmer, H. (1994). Assessment and teacher perceptions of ESL students achievement. *English Quarterly*, 26(3), 8-11.  
 Maruny, L. i Molina, M. (2000). Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. *Competència discursiva, competència lectora, competència escriptora. Comunicació al Seminari Inter-culturalitat, educació i llengües*. Girona: Comissions Obreres.  
 Navarro, J.L. i Huguet, A. (2005). El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en Primero de ESO. Un estudio empírico. Madrid: CIDE.  
 Oller, J. (2008). El coneixement de la llengua catalana i la llengua castellana per part de l'alumnat estranger escolaritzat a l'educació primària de Catalunya: factors explicatius i relacions d'interdependència. Tesis Doctoral no publicada. Departament de Psicologia. Universitat de Girona.  
 Ramírez, J.D. (1992). Executive summary. *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62.  
 Siqués, C. (2008). Les aules d'acollida d'educació primària a Catalunya: Descripció i avaluació dels resultats. Tesis Doctoral no publicada. 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 i L. Teck (Eds.), *Multilingualism and Exclusion. Policy, practice and prospects* (pp. 181-196). Pretoria: Van Schaik.  
 Thomas, W.P. i Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.  
 Vila, I., Siqués, C. y Roig, T., (2006). *Llengua, escola i immigració*, Graó, Barcelona  
 Vila, I., Siqués C. i Roig, T. (2008). La pràctica educativa: un factor cabdal per a l'adquisició de la llengua de l'escola. A ICE Josep Pallach (Ed.), *Nouvinguts, fins quan? La incorporació de l'alumnat estranger nouvingut al currículum ordinari* (pp. 247-257). Girona: Documenta Universitaria.  
 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*. *Aula Abierta*. Universidad de Oviedo.  
 Vila, I., Canal, I., Mayans, P., Perera, S., Serra, J.M. i Siqués, C. (en premsa). *Les aules d'acollida de l'educació primària i secundària obligatòria de Catalunya: un estudi comparatiu*. *Catalan Review*, 47.

**Correspondència amb els autors:** Ignasi Vila, Judith Oller. Universitat de Girona. Departament de Psicologia. E-mail: ignasi.vila@udg.edu. E-mail:judith.oller@udg.edu

