

VARIABLES QUE INCIDEIXEN EN EL CONEIXEMENT DE CATALÀ I CASTELLÀ DE L'ALUMNAT ESTRANGER A CATALUNYA: UN ESTUDI AMB ALUMNAT DE SISÈ DE PRIMÀRIA

Judith Oller Badenas

Universitat de Girona

1. INTRODUCCIÓ

El domini de la llengua escolar apareix en totes les polítiques educatives com el tema central a través del qual s'ha d'incidir per a garantir la igualtat i la cohesió social, ja que l'èxit escolar passa per desenvolupar una bona competència en la llengua vehicular de l'ensenyament (OECD 2008). A Catalunya l'arribada d'alumnat estranger durant l'última dècada ha significat un replantejament de les bases psicopedagògiques que sustentaven el model d'immersió lingüística dels anys 80. De fet, un dels grans reptes del nostre sistema educatiu actual es refereix al tractament de la diversitat lingüística de l'alumnat estranger respecte al coneixement de la llengua escolar. Les principals preocupacions giren entorn de com possibilitar l'aprenentatge d'una segona, tercera o quarta llengua des de l'escola en aquell alumnat que s'incorpora amb una o diverses llengües inicials diferents de les dues llengües oficials de Catalunya. En aquest sentit, durant els dos últims anys la Generalitat ha fet notar la necessitat d'introduir canvis metodològics i organitzatius dins les pràctiques educatives escolars de les aules multilingües, sota l'etiqueta de "nova immersió" (Torrent i Vallcorba 2006) i, per exemple, s'han incorporat recursos dins els instituts i les escoles com les

aules d'acollida o, en alguns casos, els plans d'entorn.

No obstant això, tot i els esforços invertits, els resultats de llengua que obté una gran part de l'alumnat estranger escolaritzat a Catalunya continuen estant lluny dels que tenen els seus companys nadius (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu 2009). Els pocs estudis fets a l'Estat espanyol amb alumnat estranger apunten les mateixes tendències (IE 2009). Cal assenyalar l'estudi Internacional de Progrés en Comprensió Lectora, el PIRLS, que es va dur a terme durant el 2006 amb alumnat de tot l'Estat. L'avaluació indicava que els pitjors resultats de lectura al cycle inicial de l'educació primària es donaven entre l'alumnat que tenia els dos pares al·lòfons. Aquest seria el cas de Catalunya, on el 8% de l'alumnat matriculat en el sistema educatiu no universitari té llengües familiars diferents del català i del castellà.

Diferents estudis (Areny i Vial 2005; Maruny i Molina 2000; Navarro i Huguet 2005; Siqués i Vila 2007) mostren que el nivell de llengua escolar que desenvolupa l'alumnat estranger és baix i que triga molt temps a adquirir competències lingüístiques escolars semblants a les dels nadius. De fet, això no és gens estrany. Les recerques que han estudiat el temps que l'alumnat estranger d'incorporació tardana o nascut al país de

recepció triga a “atrapar” lingüísticament els alumnes que tenen com a llengua inicial la llengua vehicular de l'escola afirmen que, en les situacions més favorables, aquest temps mai és inferior als sis anys i que, en molts casos, es pot estendre fins als deu anys o més (Cummins 2000; Oller i Vila 2008; Thomas i Collier 1997). Tot i així, encara hi ha pocs treballs a Catalunya que hagin analitzat de manera exhaustiva les variables que incideixen en l'adquisició de la llengua (o llengües) de l'escola per part de l'alumnat estranger, i les recerques existents, o bé aborden sectors petits de població estrangera o bé no s'adeqüen a la realitat sociolingüística de Catalunya.

Per tal d'aprofundir les variables que incideixen en l'adquisició de la llengua de l'escola per part de l'alumnat estranger, presentem les dades d'una recerca elaborada amb els resultats de coneixement de català i castellà de l'alumnat de 57 escoles de Catalunya que escolaritzen alumnat estranger.

2. LA NOSTRA RECERCA

2.1. *Participants*

1.041 alumnes de sisè curs de primària, 485 estrangers¹ i 556 nacionals², de 57 escoles repartides per tot el territori de Catalunya.

Les llengües familiars de l'alumnat estranger eren 30 i els països d'origen, 45. Pel que fa a l'alumnat nacional, 215 alumnes eren de llengua familiar catalana, 296 de llengua familiar castellana i 45 bilingües.

¹ Es consideren dins aquesta categoria tots els alumnes d'origen estranger, també els que han nascut a Catalunya.

² Es considera sota aquesta etiqueta l'alumnat autòcton: català, castellà o bilingüe.

El 19,2% de l'alumnat estranger havia nascut a Catalunya, el 16,9% havia arribat abans dels tres anys i la resta es va incorporar de manera tardana al sistema educatiu, dels quals un 42,25% ho va fer a l'educació infantil. El 98,9% de l'alumnat estranger d'incorporació tardana tenia una escolarització prèvia regular. Tot l'alumnat nacional de la mostra es va escolaritzar a Catalunya des de l'inici de l'educació infantil.

El 34,6% de l'alumnat estranger s'escolaritzava en centres ubicats en entorns socials on la presència del català era majoritària. El 65,4% restant ho feia en entorns predominantment castellanoparlants. I, respecte a la tipologia lingüística de l'aula, el 71,8% de l'alumnat estranger estava en aules on el percentatge d'alumnes amb llengua familiar catalana era de menys del 25%, al costat d'un 1,6% de l'alumnat estranger que estava en aules amb més del 75% d'alumnes de llengua familiar catalana.

Del total de la mostra, 526 participants eren nois i 515 eren noies.

2.2. *Instruments*

2.2.1. *Proves per a l'avaluació del coneixement escrit de català i castellà*

Es van utilitzar les proves de coneixement de català i castellà elaborades pel SEDEC. Els motius de l'elecció van ser dobles. Primer, vam decidir utilitzar proves de competència lingüística referides a barems en comptes de proves de nivell a causa de les característiques de l'alumnat avaluat i, segon, ens interessava avaluar la competència lingüística de l'alumnat estranger en activitats pròpies del context escolar, amb un alt grau de formalitat. Les proves avaluen comprensió lèxica,

comprensió escrita, morfosintaxi, ortografia i expressió escrita.

Totes les habilitats lingüístiques tenen una puntuació entre 0 i 100 en funció del nombre d'encerts i d'errors, d'acord amb la distribució de la corba normal estadística. A més, es genera una puntuació que avalua la globalitat de les proves (PG) i que és la mitjana ponderada dels resultats de les cinc subproves. Per tant, la seva puntuació també oscil·la entre 0 i 100.

2.2.2. Qüestionari d'usos lingüístics de l'alumnat

Vam elaborar un qüestionari d'onze preguntes per a conèixer la llengua o llengües familiars de l'alumnat, la llengua d'ús habitual i les llengües d'ús social. La pregunta referida a la llengua d'ús habitual era oberta i els alumnes havien d'escriure la llengua (o llengües) que consideraven que utilitzaven de manera habitual. La pregunta referida a la llengua familiar de l'alumnat constava de diferents apartats en els quals s'havia de respondre la llengua que s'usava amb el pare, la mare i els germans, així com la que s'usava amb altres familiars que estaven vivint amb ells a casa. La pregunta sobre la llengua d'ús social estava formada per diverses subpreguntes en les quals es preguntava a l'alumnat la llengua que usava amb les seves amistats i amb altres persones adultes fora de la llar. En aquest cas, la resposta era tancada amb un gradient que anava des de l'ús del català en solitari fins a l'ús d'altres llengües en solitari o bé junt amb el català i el castellà o més castellà que català o més català que castellà, etc. El qüestionari incloïa dues preguntes sobre els usos lingüístics escolars (al pati i amb el

professorat) i una pregunta sobre els hàbits lingüístics de lectura i escriptura.

2.3. Procediment

Es van seleccionar 57 escoles d'una llista, proporcionada pel Departament d'Educació, de 570 de tot Catalunya que escolaritzaven alumnat estranger. La selecció es va fer a partir de dos criteris: percentatge d'alumnat estranger i distribució pel territori de Catalunya.

Vuit persones que van rebre una formació prèvia van administrar les proves durant el curs 2006-07. Un dia s'administrava la prova d'usos lingüístics i la prova de coneixement de castellà i, el dia següent, la prova de coneixement de català. Paral·lelament a l'administració de les proves es va recollir informació personal i familiar de l'alumnat.

2.3.1. Variables utilitzades

1. PGCAST: coneixement escrit de castellà
2. PGCAT: coneixement escrit de català
3. CS: entorn sociolingüístic (la llengua d'ús predominant en l'entorn on s'ubica el centre educatiu, que pot ser castellà o català)
4. TLA: tipologia lingüística de l'aula (percentatge d'alumnes de llengua familiar catalana per aula)
5. CONCE: percentatge d'alumnat estranger per aula
6. LUFC: llengua d'ús familiar castellana
7. LUHC: llengua d'ús habitual catalana
8. LUFA: ús de llengües familiars diferents del català i del castellà
9. NEM: nivell educatiu de la mare
10. SEX: sexe
11. FLROM: família lingüística romànica (castellà, romanès, italià, portuguès)
12. FLAMA: família lingüística amaziga (berber)

13. FLSEM: família lingüística semítica (àrab)
14. FLESL: família lingüística eslava (rus, búlgar, ucraïnès)
15. FLNIG: família lingüística nigerocongolesa (ful, mandinga, soninké, wòlof)
16. FLIND: família lingüística indoiraniana (panjabi, urdú, bengalí, hindi, tagal)
17. LLROM: llengua familiar, romanès
18. LLCATESTX: llengua familiar castellana de l'alumnat estranger
19. LLCATN: llengua familiar catalana de l'alumnat nacional
20. LLCASTN: llengua familiar castellana de l'alumnat nacional
21. ESCP3: escolarització a Catalunya des dels 3 anys
22. ESCPP: escolarització a Catalunya des del primer cicle de primària
23. ESCP: escolarització a Catalunya des del segon cicle de primària
24. AAA: assistència a l'aula d'acollida
25. TE: temps de residència a Catalunya

2.4. Anàlisi de les dades

Totes les dades es van analitzar estadísticament. Totes les variables van ser codificades de forma dicotòmica per a fer una anàlisi de regressió lineal multivariant, excepte les variables

dependents (PGCAST i PGCAT) que van mantenir el valor numèric.

Les variables independents referents a l'alumnat nacional i estranger són diferents. Només coincideixen les variables referides a la tipologia de l'aula, l'entorn sociolingüístic, el sexe, el nivell educatiu de la mare i les variables referides als usos lingüístics.

Les llengües de l'alumnat estranger s'han agrupat en famílies lingüístiques {romànica (N=248), amaziga (N=25), semítica (N=97), nigerocongolesa (N=41), eslava (N=23) i indoiraniana (N=27)}. Dins la família lingüística romànica s'ha diferenciat l'alumnat de llengua castellana (N=194) i romanesa (N=38).

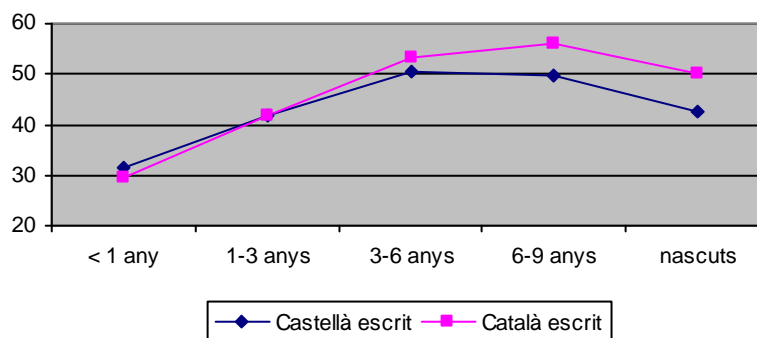
També s'ha utilitzat l'anàlisi de correspondències simples entre les variables AAA i LUFA amb el TE per a comprendre els efectes d'aquesta variable sobre les primeres.

3. ELS RESULTATS DE LA RECERCA

3.1. El coneixement lingüístic de l'alumnat estranger i el temps d'estada a Catalunya

El gràfic 1 presenta l'evolució del coneixement de català i castellà de l'alumnat estranger d'acord amb el temps d'estada.

Gràfic 1. Evolució del coneixement de català i castellà i temps d'estada



D'acord amb els treballs previs, el coneixement de català i castellà de l'alumnat estranger avança a mesura que augmenta el temps d'estada. No obstant això, hi ha dues dades contradictòries. En una sembla que el coneixement de castellà arriba al màxim després de sis anys d'estada, i a l'altra, que l'alumnat estranger nascut a Catalunya té pitjors resultats que l'alumnat d'incorporació tardana que fa més temps que és a Catalunya.

3.2. Variables explicatives del coneixement lingüístic de l'alumnat estranger i nacional

La taula 1 presenta les variables que s'inclouen a l'equació de PGCAST, és a dir, les que són més rellevants per a comprendre els resultats de castellà escrit. El valor β fa referència a la incidència que té una determinada variable en els resultats globals, mentre que el valor B indica si la relació és positiva o negativa (si ajuda a incrementar els resultats de coneixement o bé té l'efecte contrari).

Taula 1. Variables a l'equació PGCAST. Alumnat nacional i estranger.

	Alumnat nacional			Alumnat estranger		
	B	B	p<	B	β	p<
NEM	5,482	,163	,001	8,873	,223	,001
SEX	3,904	,116	,006	6,958	,175	,001
CS	5,510	,164	,001	9,659	,233	,001
LUFA				-6,866	-,173	,040
FLROM				13,388	,337	,001
ESCP3				7,257	,173	,001
TLA				-5,200	-,161	,001
AAA				-5,200	-,097	,019

Pel que fa a l'alumnat d'origen nacional, les variables que tenen més pes a l'hora d'explicar els resultats escrits en castellà de la mostra són tres: el nivell educatiu de la mare, el sexe i l'entorn sociolingüístic; mentre que en el cas de l'alumnat estranger apareixen vuit categories importants. Les variables CS, SEX i NEM, que s'inclouen en les dues mostres d'alumnat, tenen una incidència positiva en els resultats, especialment el NEM i el CS, que tenen més pes (en l'alumnat nacional $\beta=0,163$ i $\beta=0,164$ respectivament i en l'alumnat estranger $\beta=0,223$ i $\beta=0,233$). Així, en general, els alumnes de la mostra que tenen mares amb un nivell educatiu alt, que són noies i

viuen en entorns socials predominantment catalans, tenen millors resultats a les proves de castellà escrit.

Pel que respecta a l'alumnat estranger, també apareixen dues altres variables que tenen efectes positius en relació amb els resultats de PGCAST: haver estat escolaritzat des de pàrvuls-3 a Catalunya i tenir com a llengua pròpia una llengua romànica. Aquesta última, de fet, és la variable més important a l'hora de predir els resultats de l'alumnat estranger ($\beta=0,337$). I tres variables que afecten negativament els resultats de PGCAST: AAA, LUFA i TLA.

La incidència negativa de les variables LUFA i TLA indiquen que

l'alumnat estranger que té una llengua familiar diferent del català i el castellà, i que s'escolaritza en aules amb un alt percentatge d'alumnat catalanoparlant té un coneixement escrit de castellà més baix. No obstant això, quan fem una anàlisi de correspondència de la variable LUFA amb la variable TE per a veure qui forma part d'aquest grup d'alumnes, s'observa que aquest alumnat és el que fa menys de tres anys que viu a Catalunya ($p < 0,001$).

La influència de la variable AAA és més complexa ja que està directament en

relació amb el temps de residència. Quan es va fer aquesta avaluació, les aules d'acollida feia tan sols dos anys que funcionaven i, per tant, a la nostra mostra, els alumnes que anaven a l'aula d'acollida eren els que feia menys temps que eren a Catalunya. La relació de correspondència entre les variables TE i AAA es mostra significativa ($p < 0,001$), cosa que confirma aquesta apreciació.

La taula 2 presenta les variables que s'inclouen a l'equació de la variable PGCAT.

Taula 2. Variables a l'equació PGCAT. Alumnat nacional i estranger

	Alumnat nacional			Alumnat estranger		
	B	B	p<	B	β	p<
NEM	4,539	,128	,002	6,835	,181	,001
SEX				6,963	,185	,001
CS	8,837	,250	,001	7,742	,199	,001
LUHC	6,523	,183	,001	5,820	,109	,022
LUFA				-3,591	-,095	,037
FLIND				-10,088	-,112	,014
FLNIG				-7,738	-,111	,018
ESCP				-10,900	-,285	,001
FLROM				4,230	,112	,037

L'anàlisi de regressió lineal multivariant referent a l'alumnat nacional inclou per a la variable PGCAT tres variables que influeixen de manera positiva els resultats (NEM, CS i LUHC); mentre que per a l'alumnat estranger apareixen nou variables significatives, cinc de les quals influeixen positivament (NEM, SEX, CS, LUHC i FLROM) i quatre que influeixen negativament (LUFA, FLIND, FLNIG i ESCP).

A les dues poblacions apareixen les variables CS, NEM i LUHC. En ambdós casos la variable "entorn sociolingüístic" té un gran pes ($\beta = 0,250$ i $0,199$ per a la població nacional i estrangera respectivament). A diferència de l'anàlisi de la variable PGCAT, s'afegeix per a les dues poblacions la variable llengua d'ús habitual català (LUHC), que afavoreix els resultats de català escrit i té un pes considerable, especialment per a l'alumnat nacional ($\beta = 0,183$ per al

nacional i $\beta=0,109$ per al d'origen estranger).

En el cas de l'alumnat estranger, tres de les variables estan relacionades amb les famílies lingüístiques de l'alumnat (FLROM, FLIND i FLNIG) i tenen un pes similar, tot i que operen de manera diferent. Així, l'alumnat de llengua romànica obté més bons resultats, mentre que el fet de tenir una llengua indoiraniana o nigerocongolesa els empitjora.

Finalment, de les variables restants, dues tenen efectes negatius en els resultats de català escrit de l'alumnat estranger (LUFA i ESCP), que es corresponen amb els alumnes que arriben a partir de tercer de primària a Catalunya que tenen una llengua familiar diferent del català i del castellà. I una té efectes positius (SEX), de manera que les noies obtenen més bons resultats que els nois.

4. CONCLUSIONS

L'alumnat estranger que viu a Catalunya triga molts anys a desenvolupar nivells de català i castellà escrit similars als que té l'alumnat nacional. Al llarg de l'article s'han analitzat els efectes que tenen algunes variables individuals, sociolingüístiques i referides a les condicions d'escolarització de l'alumnat estranger sobre el coneixement de les llengües escolars. Els resultats mostren la incidència de dues variables clàssiques que apareixen en la majoria d'avaluacions internacionals, el nivell educatiu de la mare i el sexe (si bé aquesta segona amb menor pes a la població estrangera), que tenen efectes positius en els resultats escrits en català i castellà de l'alumnat estranger, però també del nacional. També posen de manifest la importància de la llengua familiar de l'alumnat

estranger. Així, els alumnes que tenen una llengua familiar de la mateixa família lingüística que les llengües escolars (romànica) són els que obtenen més bons resultats tant en català com en castellà, mentre que els de famílies lingüístiques més distants els tenen pitjors. I, com a qüestió a destacar, mostren l'aparició d'una nova variable que no se sol tenir present als estudis que avaluen els resultats lingüístics de l'alumnat a Catalunya: la variable entorn sociolingüístic (CS).

La presència de la llengua catalana en l'entorn social on s'ubica el centre educatiu (CS) té una incidència molt important³ i positiva respecte al coneixement de les dues llengües escolars. Així, les persones que viuen en entorns amb una elevada presència social del català són les que obtenen més bons resultats lingüístics a les proves de català i castellà. A més, en el cas de la llengua catalana, el seu coneixement també es veu potenciat en la mesura que s'utilitza com a llengua d'ús habitual en les relacions socials (LUHC).

Aquest fet es relaciona amb la situació sociolingüística de Catalunya. Així, d'acord amb els resultats presentats, quan hi ha continuïtat entre l'aprenentatge del català a l'escola i la presència (CS) i l'ús (LUHC) d'aquesta llengua en l'entorn social, s'afavoreix el desenvolupament d'habilitats lingüístiques en català. En el cas contrari, quan no existeix aquesta continuïtat entre els usos lingüístics en català en el context social i escolar (que, de fet, és la situació

³ Tant per l'alumnat nacional com per l'estranger, apareix com la variable amb major pes explicatiu dels resultats escrits en català ($\beta=0,250$ i $\beta=0,199$ respectivament).

més habitual entre l'alumnat estranger⁴ a Catalunya), el procés d'adquisició del català s'allarga molt més en el temps (Oller i Vila 2008). En aquest cas, com que l'adquisició d'habilitats relacionades amb la llengua escrita recolza sobre les habilitats conversacionals prèviament desenvolupades en català, el procés d'adquisició es fa molt més llarg.

En canvi, la situació d'aprenentatge de la llengua castellana per part de l'alumnat estranger és molt diferent. En aquest cas, la gran presència del castellà en l'entorn social facilita que l'alumnat estranger desenvolupi habilitats conversacionals en castellà des de les seves relacions informals i que les poques hores d'instrucció en aquesta llengua des de l'escola siguin suficients per a tenir uns bons resultats en castellà escrit en les avaluacions estatals (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu 2006).

Aquests resultats posen de manifest la complexitat que té l'abordatge de l'educació lingüística a Catalunya, ja que si no es garanteix el desenvolupament d'habilitats conversacionals en català (o bé des de l'escola o bé des del context social), no es poden desenvolupar les habilitats lingüístiques que es requereixen per a tenir èxit escolar, i que es relacionen amb el domini de la llengua escrita que l'escola utilitza per a vehicular les activitats d'ensenyament i aprenentatge (Cummins, 2000). Tenint present que una bona part de l'alumnat estranger que viu a Catalunya no té possibilitats d'utilitzar la llengua catalana ni amb la seva família ni en l'entorn social i, en conseqüència,

necessita desenvolupar habilitats conversacionals en català exclusivament des de l'escola (la qual cosa fa que s'allargui el temps necessari per a poder dominar la llengua escolar), cal pensar en iniciatives que garanteixin el desenvolupament del català més enllà de les parets escolars, com ara els plans d'entorn.

5. BIBLIOGRAFIA

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.

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2006). «El coneixement de llengües a Catalunya». *Quaderns d'Avaluació*, 6.

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2009). «L'avaluació de sisè d'educació primària 2009. Avançament de resultats». *Quaderns d'Avaluació*, 15, 3-26.

CUMMINS, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

MARUNY, L. i MOLINA, M. (2000a). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Memòria de recerca. Vol. I i II*. Document no publicat. La Bisbal d'Empordà.

IE (2009). *Educación Primaria 2007. Evaluación general del sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

NAVARRO, J.L. i HUGUET, A. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado*

⁴ El gruix més important d'alumnat estranger resident a Catalunya es concentra en territoris on la presència social de la llengua castellana és molt gran. En el nostre estudi, del total de la mostra, gairebé el 65% de l'alumnat estranger vivia en barris amb predomini de castellanoparlants.

inmigrante escolarizado en Primero de ESO. Un estudio empírico. Madrid: CIDE.

OECD (2008). *Education at a Glance 2008. OECD Indicators.* París: OECD Publications.

OLLER, J. i VILA, I. (2008). «El conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Cataluña y lengua inicial al finalizar la enseñanza primaria». *SL&Ien red. Revista electrónica de investigación y didáctica*, 1(1), 9-28.

SIQUEÉS, C. i VILA, I. (2007). «Linguistic plurality and the learning of the school language». En P. Cuvelier, T. du Plessis, M. Meewis and 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.

TORRENT, R. i VALLCORBA, J. (Eds.) (2006). *Consell assessor de la llengua a l'escola: Conclusions.* Barcelona: Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.