

Universitat de Lleida

RELACIONS ENTRE ACTITUDS I COMPETÈNCIES LINGÜÍSTIQUES AL FINAL DE L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA. EL CAS DE L'ALUMNAT D'ORIGEN IMMIGRANT A CATALUNYA.

MÒNICA QUEROL CORONADO

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE LLEIDA

DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA I PSICOLOGIA

TESI DOCTORAL

**RELACIONS ENTRE ACTITUDS I COMPETÈNCIES
LINGÜÍSTIQUES AL FINAL DE L'EDUCACIÓ
SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA. EL CAS DE L'ALUMNAT
D'ORIGEN IMMIGRANT A CATALUNYA.**

MÒNICA QUEROL CORONADO

Director: Àngel Huguet Canalís

Lleida, 2011

A muns pares, Vicent i Pepita

Agraïments

Primer de tot, agrair a la *Dirección General de Investigación* del Ministeri d'Educació i Ciència pel finançament i recursos destinats, del tot indispensables per dur a terme un projecte d'aquesta envergadura. Concretament, el treball que aquí presentem s'insereix en el projecte que porta per títol "*Competencias lingüísticas y actitudes lingüísticas en contextos plurilingües. El caso de los escolares provenientes de la inmigración*" (referència número SEJ2005-08944-C02-02/EDUC). D'altra banda, agrair també al Ministeri d'Educació i Ciència, la beca atorgada (Beca de Formació de Professorat Universitari, referència AP2005-2315) que em va oferir la possibilitat de dedicar-me exclusivament a la formació i recerca educativa. Al mateix temps, al Departament d'Ensenyament, per gestionar l'accés als diferents centres d'Educació Secundària que formarien part d'aquest estudi. Vull reconèixer també l'esforç de totes les mestres i els mestres dels centres on hem estat, així com la col·laboració de tots els nois i noies que van participar en la realització de les diferents proves que els hi proposàvem.

A nivell més personal, vull donar les gràcies de manera especial al meu director de tesi doctoral, Àngel Huguet Canalís. A ell li dec l'oportunitat d'iniciar-me en el món de la recerca educativa, fins i tot abans de finalitzar la llicenciatura i, més concretament, de col·laborar en aquest treball d'investigació. Gràcies per les facilitats que m'has donat al llarg de tot aquest procés, així com pels teus comentaris i suggeriments. La teva veu m'ha acompanyat al llarg de tot aquest camí; ara és el moment però, de començar a fer escoltar la meua.

M'agradaria també mostrar la meua gratitud a Cecilio Lapresta, professor de la Universitat de Lleida i company de feina, per les hores que m'ha dedicat i per la utilitat dels seus bons consells.

A la vegada, vull dedicar algunes paraules als meus companys de feina Jose Luís Navarro, Judith Janés, Clara Sansó, Silvia-Maria Chireac, Germán Ferrer i Tània Prat, amb els qui he compartit hores i hores de cotxe i nits fora de casa al llarg de la recollida de dades. Gràcies per les hores i l'esforç que heu dedicat en la implementació d'aquest projecte en totes les seves fases. Evidentment, sense ells, el treball que tot seguit us presentaré no hagués estat possible.

També m'agradaria agrair a la meva cosina Montse A. Querol la seva ajuda i el temps dedicat en les darreres correccions d'aquesta tesi doctoral.

Gràcies a tots per compartir les vostres idees amb mi. Sincerament, he après molt de tots vosaltres.

Finalment, a nivell més íntim, als meus pares, per la paciència i pel recolzament que m'han donat en tot moment, demostrant novament que creuen en mi.

ÍNDIX

PREFACI	13
INTRODUCCIÓ	15
PRIMERA PART: FONAMENTACIÓ TEÒRICO-CONCEPTUAL	21
1. EL FENOMEN MIGRATORI	23
1.1. La immigració al món.....	24
1.2. La immigració a Europa i a l'Estat espanyol.....	35
1.2.1. L'Estat espanyol dintre de la Unió Europea.....	36
1.2.2. Evolució de la població espanyola des de l'any 2000: el paper de la immigració	37
1.2.3. Perfil sociodemogràfic de la població espanyola en funció de la nacionalitat..	40
1.2.4. Evolució de la població en les diferents Comunitats Autònomes	44
1.3. La immigració a Catalunya	49
1.3.1. Evolució de la població a Catalunya des de l'any 2000: el paper de la immigració.....	50
1.3.2. La distribució de la immigració en les diferents províncies catalanes	54
1.3.3. El perfil de la població estrangera a Catalunya	57
1.3.4. Marroquins, romanesos i equatorians, les nacionalitats més presents a Catalunya	60
1.4. La immigració irregular en el context espanyol	64
1.5. Una aproximació a la població espanyola a llarg termini	66
2. PRINCIPALS CONSEQÜÈNCIES DE LA IMMIGRACIÓ	69
2.1. Diversitat cultural i lingüística	70
2.1.1. Diversitat cultural.....	71
2.1.2. Diversitat lingüística	73
2.2. La gestió de la diversitat existent.....	78
2.2.1. Models de gestió de la diversitat.....	79
2.2.2. La perspectiva intercultural	82
2.2.3. La gestió de la diversitat a l'Estat espanyol i a Catalunya.....	84
2.3. L'experiència de l'immigrant: les fases d'aculturació.....	86
2.4. El paper de la població autòctona en la integració de la població nouvinguda.....	87
3. L'IMPACTE DE LA IMMIGRACIÓ EN EL SISTEMA EDUCATIU CATALÀ.....	93
3.1. L'alumnat estranger a Catalunya.....	94
3.2. El perfil de l'alumnat estranger als centres educatius de Catalunya.....	101
3.3. L'alumnat immigrant a l'Educació Secundària Obligatòria	107

4. Educació bilingüe i alumnat d'origen immigrant.....	111
4.1. L'adquisició de la competència bilingüe: el bilingüisme individual	112
4.2. Conceptes bàsics associats al bilingüisme	116
4.2.1. Bilingüisme additiu i substractiu.....	118
4.2.2. La hipòtesi de la interdependència lingüística	120
4.2.3. La hipòtesi del llindar	122
4.2.4. Bilingüisme coordinat, compost i subordinat	124
4.3. Models d'educació bilingüe.....	125
4.4. La immersió lingüística	131
4.4.1. Els orígens de la immersió.....	132
4.4.2. Característiques de la immersió	133
4.4.3. Condicions dels programes d'immersió.....	135
4.4.4. Tipologies d'immersió	136
4.4.5. La immersió a Catalunya	137
4.4.6. Les condicions de la immersió en el context actual.....	146
4.5. Legislació i gestió de la diversitat cultural i lingüística.....	149
5. LES ACTITUDS LINGÜÍSTIQUES.....	155
5.1. Una aproximació general al concepte d'actitud.....	155
5.2. La importància de les actituds lingüístiques en l'aprenentatge d'una nova llengua....	161
5.3. Models d'adquisició-aprenentatge lingüístic i actituds.....	170
5.3.1. El model de Lambert (1974)	171
5.3.2. El model de Gardner (1985)	172
5.3.3. El model de Krashen (1981,1982)	175
6. L'ESCOLA I EL FENOMEN MIGRATORI: L'ESTAT DE LA RECERCA	179
6.1. Llengua, escola i immigració	180
6.2. Estudis realitzats entorn les actituds lingüístiques	187
6.2.1. Les actituds lingüístiques i variables que les determinen.....	187
6.2.2. La relació entre les actituds i les competències lingüístiques	193
SEGONA PART: ESTUDI EMPRÍRIC	197
7. OBJECTIUS DE LA RECERCA I HIPÒTESIS DE PARTIDA	199
8. METODOLOGIA.....	201
8.1. Variables considerades	201
8.1.1. Variables considerades per al conjunt de la mostra	202
8.1.2. Variables específiques per a l'alumnat d'origen immigrant	203
8.2. Participants	204
8.2.1. Selecció de la mostra.....	204
8.2.2. Composició de la mostra	207

8.3. Materials	211
8.3.1. Prova d'avaluació del coneixement lingüístic en català i en castellà	211
8.3.2. Enquesta sociolingüística i qüestionari d'actituds	214
8.4. Procediment.....	215
8.5. Tractament dels resultats	217
9. RESULTATS	219
9.1. Descripció i anàlisi de les competències lingüístiques assolides en català i en castellà	220
9.1.1. La influència de la llengua familiar i la situació familiar socioprofessional en el coneixement lingüístic de l'alumnat	223
9.1.2. La influència del nivell sociocultural, de l'edat d'arribada i del temps d'estada en el coneixement lingüístic de l'alumnat d'origen immigrant.....	226
9.2. Descripció i anàlisi de les actituds lingüístiques manifestades envers les dues llengües	234
9.2.1. La influència de la llengua familiar i la situació familiar socioprofessional en les actituds lingüístiques de l'alumnat	238
9.2.2. La influència del nivell sociocultural, de l'edat d'arribada i del temps d'estada en les actituds lingüístiques de l'alumnat d'origen immigrant.....	241
9.3. Anàlisi de la relació existent entre les competències lingüístiques i les actituds lingüístiques en ambdues llengües.....	247
9.3.1. Total de la mostra	247
9.3.2. Diferències entre l'alumnat autòcton i immigrant.....	249
9.3.3. Diferències en funció de la zona de procedència i llengua pròpia de l'alumnat d'origen immigrant: hispanoamericans (castellà), magribins (àrab) i romanesos (romanès).....	253
10. DISCUSSIÓ.....	277
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....	291
ANNEX 1: L'estructura del Sistema educatiu espanyol.....	307
ANNEX 2: La classificació de les llengües en famílies lingüístiques	311

Prefaci

“Fa anys que el català ha desaparegut. L’últim diari publicat en català data de fa setanta-tres anys, i l’últim llibre de fa trenta-dos, quan ja pràcticament no el parlava ningú. La tesi més compartida, entre els divuit col·legues que s’ocupen de llengües llatines mortes en el món universitari nord-americà, és que no pot quedar ningú viu que el parli com a llengua materna.” (Casajuana, 2009:21).

“(…) sentir-li explicar anècdotes de quan treballava a la rellotgeria i de quan es va casar i de com a poc a poc se li van anar morint tots els amics i coneguts amb els quals parlava català, fins que un dia ja no el va poder parlar amb ningú més.” (Casajuana, 2009:199-200).

Es tracta de dos fragments del llibre *“L’últim home que parlava català”*, novel·la escrita per Carles Casajuana, reconeguda l’any 2009 amb el premi *“Ramon Llull 2009”*, on un dels protagonistes reflexiona sobre la hipotètica situació en que la llengua catalana desapareix. Probablement, tenint en compte la situació de la llengua catalana avui en dia, haurien de passar molts anys i s’haurien d’entrecreuar molts factors per a que el català desaparegués totalment. No obstant això, cal que reflexionem sobre la incidència que la globalització i el fenomen migratori poden tenir en l’evolució de la diversitat lingüística. En qualsevol dels casos, creiem que s’han de dirigir esforços per tal de mantenir la diversitat esmentada, de la qual el català, com a moltes altres llengües, n’és una part indispensable. I, en relació amb aquest darrer aspecte, remarcar que, probablement, el futur del català, depèn de les actituds que siguem capaços de generar vers aquesta llengua i vers els seus parlants. Evidentment, com a professionals de l’educació tenim molt camí que recórrer en aquesta direcció.

Introducció

“Migrar, deixar el territori natal per residir temporal o permanentment en un altre, forma part del comportament natural de les societats humanes “ (Besalú, 2005:15).

El fenomen migratori ha estat present al llarg del temps, el que ha anat variant han són les causes que han motivat les migracions, les conseqüències que suposen, les formes, les emocions que han suscitat, etc, en funció dels grans i accelerats canvis que han tingut lloc en les nostres societats. En qualsevol cas però, considerant la història de la humanitat, sembla ser que aquests moviments contribueixen a l'enriquiment de les cultures dels pobles, esdevenint així un factor de progrés.

Concretament, en aquest moment històric, s'assenyalen la globalització, la diversificació, l'acceleració i la feminització com les principals característiques de les actuals tendències migratòries, convertint-se en un fenomen que podríem etiquetar d'estructural (Castles i Miller, 2004).

Tot i que avui en dia la majoria de països del món participen d'alguna manera en els processos migratoris, ens agradaria emfasitzar que l'Estat espanyol adquireix un paper rellevant en el context actual, tenint en compte la rapidesa i la intensitat amb què ha tingut lloc el canvi de comportament migratori, passant en pocs anys de país emissor a país receptor (Eurostat 2005, 2009a, 2009b). De fet, des de l'any 2000, les dades sobre població immigrant no han parat de créixer, passant de 923.879 estrangers censats l'any 2000 a 5.708.940 l'any 2010. No obstant això, darrerament s'ha observat una aturada, probablement pels efectes de l'actual crisi econòmica, repercutint conseqüentment en l'estabilització d'aquest col·lectiu. A hores d'ara ja podem afirmar amb rotunditat que en la gran majoria dels casos els immigrants no estan de pas; de manera que, és equívoc pensar que arriben, treballen i retornen al

seu país, i així ho demostren les dades que disposem i la ja citada estabilització del col·lectiu de persones d'origen estranger.

D'altra banda, com sabem, l'assentament d'aquestes persones al llarg del territori peninsular no ha estat homogeni, existint conseqüentment comunitats autònomes amb major proporció d'estrangers que d'altres. Aquest és el cas de Catalunya, que amb un 15,9% de població d'origen estranger es converteix en un de les principals comunitats receptores de l'Estat (Institut Nacional d'Estadística, 2010a, 2010b). De manera que, a la ja coneguda singularitat lingüística del context català, cal afegir-li la que el fenomen migratori aporta avui en dia, a més a més de l'augment de la diversitat cultural.

La situació actual ha fet que els diferents estaments polítics i socials es preocupin per aquesta nova realitat, dirigint esforços en cercar noves vies per tal d'aconseguir una bona convivència entre els diferents col·lectius. Evidentment, l'escola ocupa un lloc estratègic en tot aquest procés i, necessàriament, ha de ser considerada com a motor de canvi intentant respondre a les necessitats que ens planteja la societat actual. De fet, creiem que esdevé fonamental de cara a preparar les futures generacions per viure en una societat que és i continuarà sent cultural i lingüísticament diversa. A grans trets, fins i tot es podria afirmar que aquest és el discurs que majoritàriament domina en els diferents àmbits (educatiu, polític, social, etc.); no obstant això, la realitat és incerta i sota l'etiqueta d'integració s'amaguen molts cops polítiques assimilacionistes que, en el cas de la població nouvinguda, suposen la incorporació al patró cultural i lingüístic majoritari (Huguet i Navarro, 2006).

Concretament, pel que fa a l'àmbit educatiu, ens interessa destacar principalment l'organització bilingüe del sistema educatiu català i l'eficàcia demostrada del model d'immersió lingüística seguit en el nostre context, tenint en compte que darrerament s'està posant en dubte. Ens agradaria fer explícit en aquest punt el nostre convenciment sobre l'eficàcia pedagògica del model educatiu català, sense negar-ne al mateix temps l'argument ideològic, que remarca el paper de la llengua catalana en la nostra identitat col·lectiva. Estendre'ns en aquest punt sobrepassaria les finalitats de la introducció; no obstant això, creiem necessari ressaltar la necessitat de considerar tots dos arguments de manera conjunta, prioritzant en tot cas el pedagògic, que es basa en els bons resultats obtinguts per aquest tipus de programes.

És evident que la realitat de les aules avui en dia és molt diferent de quan aquests programes es van començar a implementar, sobretot pel que fa a la tipologia lingüística de l'alumnat; de manera que, les principals condicions que n'asseguraven

l'èxit deixen de complir-se avui en dia en alguns casos (l'escolarització en aquest tipus de programes no és voluntària, la inexistència de professorat competent en la diversitat de primeres llengües de l'alumnat, etc) amb les repercussions negatives que això pot suposar per a l'èxit acadèmic i la posterior integració social d'aquest alumnat i, conseqüentment, posant en dubte l'eficàcia d'aquest programa concretament en el cas de la població nouvinguda.

Aquests alumnes, tenint en compte l'organització bilingüe del nostre sistema educatiu, en la majoria dels casos, han d'aprendre una o dues segones llengües (en el cas que la seva llengua pròpia sigui diferent del català o del castellà) al mateix temps que aprenen els continguts acadèmics, fita que com veurem més endavant és difícil d'assolir sense unes actituds positives al respecte. I, inevitablement, el desconeixement o les dificultats amb la llengua de l'escola poden ser un obstacle per obtenir l'èxit acadèmic i, conseqüentment, per integrar-se i participar activament en la societat. Incidint en aquest fet, diferents autors (Serra, 1996; Siguan, 1998; Maruny i Molina, 2001; Fullana, Besalú i Vila, 2003, entre d'altres) han remarcat la necessitat de prendre mesures concretes per facilitar a la població nouvinguda un aprenentatge del català i del castellà que sigui efectiu, amb la intenció d'allunyar-se dels pobres resultats actuals i tenint en compte que aquest alumnat haurà de seguir una escolaritat vehiculada mitjançant una llengua que en molts casos té poc a veure amb la seva primera llengua.

Així doncs, la raó de centrar la nostra atenció en les actituds lingüístiques es deu a la importància d'aquestes de cara a promoure una bona integració en la societat receptora, al mateix temps que remarcar l'important paper que juguen en l'adquisició-aprenentatge d'una nova llengua.

Ens agradaria destacar que, tot i la importància que ha adquirit el component actitudinal com essencial en l'explicació de qualsevol procés d'ensenyament-aprenentatge, es fa patent la necessitat de generar més coneixements específics que aprofundeixin en aquesta àrea d'estudi per tal de millorar la resposta educativa que s'ofereix a la diversitat actual.

El treball que aquí presentem és un intent de contribuir a aquesta fita, concretament pel que fa a l'estudi de les actituds lingüístiques i les relacions d'aquestes amb les competències lingüístiques finalment assolides, aprofundint a la vegada amb l'anàlisi de determinades variables del context escolar i sociofamiliar. S'ha valorat la idoneïtat de treballar amb alumnat de Secundària, tenint en compte que les actituds lingüístiques comencen a adquirir certa estabilitat aproximadament als 12 anys i es

van consolidant al llarg de l'adolescència (Baker, 1992, 1996). A més a més, diferents estudis indiquen que el fracàs escolar és significativament més elevat en aquesta etapa (Huguet, 2005); fet que probablement estigui relacionat amb l'augment de les exigències lingüístiques en les activitats d'ensenyament-aprenentatge pròpies d'aquesta etapa educativa.

Partint de l'estudi de les actituds i de l'anàlisi dels principals factors que les determinen, podem engegar accions per tal d'afavorir-les, tenint en compte que aquestes resulten ser una de les claus per explicar el comportament lingüístic de la població i, de retruc, incidir en el desenvolupament de la competència lingüística dels nous nats.

Evidentment, la fita de tot plegat és afavorir la coexistència dels diferents col·lectius que conviuen en un determinat context, en aquest cas, el nostre; fomentant alhora el paper de la nostra llengua, la catalana, com a tret identitari comú i afavoridor de la cohesió social.

A continuació, s'exposa breument l'estructura d'aquest document.

L'objectiu de la primera part és establir una adequada fonamentació teòrico-conceptual d'aquesta temàtica. En el primer capítol, realitzarem algunes consideracions preliminars sobre el fenomen migratori, analitzant alguns fets i dades sobre les migracions a nivell mundial i europeu, en el conjunt de l'Estat espanyol i, més concretament, a Catalunya. Tot seguit, analitzarem les principals conseqüències demogràfiques que l'arribada de població immigrant té sobre la configuració de la societat espanyola i catalana d'avui en dia, emfasitzant l'augment de la diversitat en el terreny cultural i lingüístic (capítol 2). En el capítol 3, descriurem i analitzarem algunes dades educatives, amb la finalitat de reflexionar sobre les repercussions i la visibilitat que aquest fenomen té en l'àmbit educatiu. A continuació, en el capítol 4, revisarem alguns dels aspectes teòrics més importants de l'educació bilingüe, a nivell individual i social, per tal de fonamentar l'adquisició d'una segona llengua. També reflexionarem en aquest capítol sobre l'adequació del model d'immersió lingüística en el context actual, apuntant alguns dels reptes que es presenten específicament en l'àmbit educatiu. Tot seguit, en el capítol 5, ens aproparem al concepte d'actitud, per després centrar-nos en les actituds lingüístiques i la seva relació amb la competència lingüística assolida en una determinada llengua. En el capítol 6, realitzarem una breu revisió d'alguns estudis efectuats al voltant d'aquest fenomen, centrant-nos principalment en aquells que analitzen la relació entre llengua, escola i immigració i, d'altra banda, en aquells que analitzen les actituds lingüístiques i la relació d'aquestes

amb el grau de competència assolit en una segona llengua, donada la importància que aquesta relació té en el treball que aquí presentem.

En la segona part abordarem, a nivell metodològic i analític, l'estudi empíric que hem dut a terme. En primer lloc, plantejarem els objectius que es persegueixen i les hipòtesis de partida (capítol 7). Seguidament, es presenta la metodologia emprada (capítol 8). A partir d'aquí descriurem els resultats obtinguts (capítol 9) i finalitzarem la nostra recerca amb l'anàlisi i discussió dels mateixos (capítol 10). S'inclouen en aquest mateix punt algunes consideracions respecte les possibles limitacions de l'estudi, així com possibles vies de continuïtat que se'n deriven.

En darrer lloc, ens agradaria remarcar que l'esforç explicatiu realitzat no garanteix que una temàtica tan complexa hagi estat abordada en totes les seves dimensions i perspectives, però ens agradaria haver fet un pas més en la consecució d'aquest objectiu.

FONAMENTACIÓ TEÒRICO-CONCEPTUAL

1. El fenomen migratori

En aquest capítol, realitzarem algunes consideracions preliminars sobre el fenomen migratori, analitzant alguns fets i dades sobre les migracions a nivell mundial i europeu i, més concretament, en el conjunt de l'Estat espanyol i a Catalunya.

L'objectiu principal d'aquest capítol és realitzar una primera aproximació estadística al fenomen migratori, a partir d'informació veraç i actualitzada que ens permetrà abordar de manera objectiva l'abast i l'evolució de les migracions en el nostre entorn.

Principalment, prendrem com a referència les dades proporcionades per l'Eurostat¹, l'INE² (Institut Nacional d'Estadística) i l'Idescat³ (Institut d'Estadística de Catalunya). Ens interessa, sobretot, copsar la magnitud del fenomen migratori en el nostre context, així com veure quina ha estat l'evolució dels fluxos migratoris en els darrers deu anys, analitzant amb profunditat les dades de les que disposem en l'actualitat. Finalment, inclourem també en aquest capítol, algunes consideracions respecte les previsions de futur.

Mesurar aquests fluxos migratoris i les repercussions que tenen sobre la nostra realitat quotidiana esdevé una necessitat de primer ordre per avaluar les necessitats presents i futures, conèixer quina és la naturalesa dels canvis que tindran lloc i que, per tant, hem d'esperar i valorar quin és l'esforç que cal fer col·lectivament per evitar l'aparició de noves desigualtats o la transformació de les velles sobre uns nous individus.

Cal però que reflexionem sobre la fiabilitat i validesa de les dades disponibles, tenint en compte la complexitat del fenomen i les dificultats que suposa comptabilitzar la

¹ *Statistical Office of the European Communities* (Oficina Estadística de la Unió Europea).

² És un organisme autònom de caràcter administratiu adscrit al Ministeri d'Economia i Hisenda que regula l'activitat estadística de l'Estat espanyol.

³ Mitjà de difusió de l'estadística oficial de Catalunya elaborada pels diferents departaments de la Generalitat de Catalunya.

immigració i els procediments utilitzats per fer-ho. En aquest sentit, i considerant al mateix temps les xifres sobre immigració irregular, probablement, l'impacte de la immigració sigui major del que reflecteixen les dades que ens ofereixen els diferents estaments i organismes oficials.

No obstant això, les dades descrites a continuació evidencien, sense cap mena de dubte, la magnitud del fenomen migratori en el nostre entorn.

1.1. La immigració al món.

“Migrar, deixar el territori natal per residir temporal o permanentment en un altre, forma part del comportament natural de les societats humanes”
(Besalú, 2005:15).

Com reflexa aquesta afirmació, els processos migratoris són inherents a l'espècie humana. És conegut que han estat una necessitat per a l'ésser humà des dels inicis de la història de la humanitat, ja fos per desplaçar-se d'un lloc a l'altre en busca de mitjans de subsistència, principalment alimentaris, o per eludir enemics humans o naturals. A més a més, a mesura que la població augmentava necessitaven nous espais on obtenir nous recursos i, conseqüentment, s'havien d'anar desplaçant d'un lloc a un altre. En aquest darrer cas, no podríem parlar d'una veritable immigració ja que aquest terme, com veurem més endavant, es refereix a la denominació dels que acaben d'arribar a un lloc per part dels que ja hi resideixen.

Podríem afirmar que, al llarg de la història de la humanitat les persones s'han desplaçat dels seus respectius llocs d'origen a d'altres per diferents motius, dels quals la cerca d'unes millors condicions de vida en seria el més habitual. Aquests desplaçaments tant poden respondre a situacions d'extrema necessitat (guerres, pobresa, persecucions, etc) com a diferents perspectives de millora personal (laborals, socials, econòmiques, formació, etc.).

De manera que, tot i ser molt antigues, en cada època de la història les migracions han estat diferents: en les causes que les han motivat, en les conseqüències que suposen, en les formes, en les emocions que han suscitat, etc, en funció dels grans i accelerats canvis que han tingut lloc en les nostres societats. En qualsevol cas però, considerant la història de la humanitat, sembla que aquests moviments contribueixen a l'enriquiment de les cultures dels pobles, esdevenint així un factor de progrés. No

obstant això, la immigració ocupa un dels llocs més destacats pel que fa a les preocupacions de la societat espanyola.

En aquest moment històric, a diferència d'abans, és un fenomen autènticament global, observant-se una mobilitat humana a escala mundial sense precedents. De fet, ja sigui com a societat emissora, receptora, país en trànsit o com una combinació d'aquestes situacions, la totalitat d'estats del planeta es veuen afectats d'una o altra manera per aquests tipus de fenòmens.

A pesar que, com hem dit, no és un fenomen nou ni er tant desconegut, les característiques de les migracions en la societat de la informació no són les mateixes que predominaven en la societat industrial, sinó que se n'afegeixen d'altres.

Segons Castles i Miller (2004), les principals tendències que caracteritzen les migracions en aquest període són:

- La globalització. La meitat dels estats existents al món participen de forma notable en aquest procés i cada vegada són menys les zones del món que queden al marge dels corrents migratoris transnacionals.
- La diversificació. Els fluxos actuals s'allunyen cada cop més d'un model únic: hi ha refugiats de guerra, refugiats econòmics, treballadors molt qualificats, estudiants, directius...).
- L'acceleració. El volum de migrants s'ha multiplicat durant les últimes dècades i no ha parat de créixer en gairebé totes les regions durant els últims vint anys, tot i que a intensitats diferents.
- La feminització. Si bé al llarg de la història, les dones han estat presents en els moviments migratoris, a més d'aquelles que es desplacen acompanyant la seva parella o per reunir-s'hi, cada vegada són més les que emigren soles, ja sigui independentment o iniciant així la cadena migratòria.

Coincidint amb els experts, creiem que una de les principals característiques del fenomen migratori en l'actualitat és que es tracta d'un fenomen estructural, que es troba íntimament relacionat amb la globalització econòmica, ja que aquesta implica la mobilitat i la flexibilitat de tots els factors productius, inclosa la mà d'obra, motiu pel qual s'origina una generalització de les migracions internacionals (Colectivo Ioe, 2000).

No obstant això, la supressió de barreres i la liberalització dels fluxos que són consubstancials a la globalització no s'han estès a les globalitzacions internacionals, de manera que les polítiques restrictives són la base del mecanisme utilitzat per

controlar-los, a diferència d'èpoques anteriors en que predominava la lliure circulació de persones.

De fet, aquesta trepidant evolució i extensió dels fluxos migratoris s'ha vist acompanyada d'importants transformacions en la legislació i en els criteris de recompte estadístic, determinant consegüentment la visibilitat estadística de la població estrangera resultant. I, paradoxalment, aquesta frenètica activitat legislativa s'ha vist acompanyada d'un augment de la irregularitat (veure apartat 1.4.).

Aquestes característiques, juntament amb d'altres, el converteixen en un fenomen autènticament complex.

En qualsevol dels casos, emigrar és un dret que tota persona té, independentment de quines hagin estat les causes que hagin conduït a prendre aquesta important decisió, i així s'explicita a l'article 13 de la Declaració dels Drets Humans (ONU, 2010):

1. *“Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado”.*
2. *“Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país”.*

A la vegada és obvi que caldria assegurar el compliment de la resta de drets un cop al país d'acollida. Malauradament però, no sempre és així.

Abans de continuar, donada la complexitat del fenomen, ens agradaria analitzar diferents definicions del terme migrar, com a punt de partida amb la intenció de clarificar conceptualment aquest terme. Aquestes es poden veure clarament a la següent taula.

TAULA I

Migrar, emigrar i immigrar. Definicions.

Migrar	Diccionari de la llengua catalana, 1985:1019.
	1. Anar d'un lloc a un altre.
Emigrar	Diccionari de la llengua catalana, 1985:582.
	1. Deixar el propi país per emigrar a un altre.
	2. Migrar.
Immigrar	Diccionari de la llengua catalana, 1985:864.
	1. Arribar en un país, per establir-s'hi, la persona que era establerta en un altre.
Emigrar	Rae (2010). http://buscon.rae.es/drae/
	1. Dicho de una persona, de una familia o de un pueblo: dejar o abandonar su propio país con ánimo de establecerse en otro extranjero.
	2. Ausentarse temporalmente del propio país para hacer en otro determinadas faenas.
	3. Abandonar la residencia habitual dentro del propio país, en busca de mejores condiciones de vida.
	4. Dicho de alguna especies animales: cambiar periódicamente de clima o localidad por exigencias de la alimentación o de la reproducción.
Emigrar	Diccionario ideológico de la lengua española, 1987:319.
	1. Dejar uno su propio país para establecerse en otro extranjero.
	2. Ausentarse temporalmente del propio país para hacer en otro faenas.
Immigrar	Diccionario ideológico de la lengua española, 1987:475.
	1. Llegar a un país para establecerse en él los que emigran de otro país.
Migrar	http://www.diccionarios.com/consultas.php
	1. Dejar (una persona) su lugar de residencia para establecerse temporal o definitivamente en otro país o región.
	2. Dejar (los animales) un lugar para dirigirse a otro de condiciones climáticas más propicias a su especie.
Emigrar	http://www.diccionarios.com/consultas.php
	1. Dejar (una persona) su lugar de origen para establecerse temporal o definitivamente en otro país o región.
	2. Dejar (los animales) un lugar para dirigirse a otro de condiciones climáticas más propicias a su especie.
Immigrar	http://www.diccionarios.com/consultas.php
	1. Establecerse temporal o definitivamente en un país o región diferente del lugar de origen.
	2. Establecerse temporalmente (los animales) en un lugar que tiene unas condiciones más propicias para su especie que las de la zona que provienen.

Font: Elaboració pròpia a partir de les definicions de diversos diccionaris.

Fins ara, hem utilitzat indistintament els termes migrar i emigrar, ja que, com podem veure en les anteriors definicions, es refereixen al mateix, al fet de desplaçar-se d'un lloc a un altre. No obstant això, migrar és més genèric i inclou a la vegada les dues opcions de moviments migratoris, emigrar i immigrar, en funció de la perspectiva que s'adopti en analitzar-ho. En general, podríem afirmar que l'emigrant és el que deixa el seu país d'origen i l'immigrant el que arriba a un altre país o regió per establir-s'hi durant un temps pels motius que sigui. En aquest sentit totes les definicions analitzades són força semblants, excepte la que ens ofereix la *Real Academia de la Lengua*, que és més completa que la resta. Concretament, en la segona definició, reflexa la possibilitat d'emigrar per motius laborals i, en la tercera, dintre del propi país amb la finalitat de millorar les condicions de vida (migració econòmica).

Un altre aspecte en el que coincideixen és que es tracta d'un projecte temporal o definitiu. En aquest sentit cal esmentar que, en molts casos, en un primer moment la persona que emigra té la intenció de tornar al seu país d'origen, de manera que es tracta d'un projecte temporal però que, malauradament, s'acaba convertint en definitiu. No podem però generalitzar, ja que existeixen moltes diferències dintre d'aquesta categoria que engloba el conjunt de la població immigrant.

En el treball que aquí presentem utilitzarem indistintament els termes població immigrant, població d'origen immigrant, població estrangera, de nacionalitat immigrant... sent conscients de les diferències existents dintre del col·lectiu de població immigrant i les conseqüents dificultats de generalització. No obstant això, entre l'homogeneïtzació ideològica (estrangers, igual entre sí en tant que diferents als nacionals) i la casuística interminable (cada immigrant és un cas diferent) és possible un intent de classificació analítica d'aquests grups amb la finalitat d'estructurar tipologies bàsiques.

Tot seguit, realitzarem una aproximació genèrica a les diverses tipologies d'immigrants que s'observen avui en dia. És evident que aquestes es relacionen amb les causes de l'emigració i és per això que creiem necessari reflexionar-hi, per tal de valorar la immigració que rebem actualment.

De fet, amb la vigència de polítiques restrictives, s'ha donat pas a una àmplia tipologia de migrants, ja que per poder entrar legalment al país de destí és necessari estar comprès en alguna de les polítiques d'admissió. Les principals solen agrupar-se en tres grans categories, econòmica, familiar i humanitària, a les que cal afegir una quarta, la indocumentada, que tot i l'augment de les restriccions continua ascendint.

La primera modalitat, coneguda també com laboral, continua sent una de les més importants avui en dia. No obstant, hi ha algunes distincions dintre d'aquest grup: en alguns casos la demanda de treball es dirigeix a població amb alts nivells de qualificació, com per exemple tècnics i enginyers informàtics i de les indústries de la comunicació, a metges i infermers. I, en d'altres, va dirigida a segments de baixa qualificació. Dintre de la segona modalitat, hi trobaríem el reagrupament familiar. I finalment, en la modalitat humanitària, tindríem l'asil i els refugiats com a conseqüència d'una guerra o d'un desastre natural d'elevades magnituds. Existeixen també altres fluxos, com per exemple, els estudiants o els jubilats.

A continuació intentarem apropar-nos a les diferents tipologies d'immigrants presents en el nostre context, exemplificant-ne algunes de les manifestacions.

Per exemple, és possible realitzar distincions entre els estrangers residents a l'Estat espanyol a partir d'una major o menor distància cultural amb els autòctons. En el terreny lingüístic podríem assenyalar tres grans grups:

- Els que tenen el castellà com a llengua materna.
- El que utilitzen llengües internacionals i de prestigi (com per exemple l'anglès, l'alemany, el francès, etc.).
- Els que en origen parlen altres llengües (principalment africans i asiàtics).

Òbviament, el coneixement i el domini de la/es llengua/ües vernacle/s constitueix un element importantíssim en el procés d'inserció social dels immigrants estrangers; i, en aquest sentit, adquireixen gran importància tant les capacitats d'aquests últims per accedir al seu coneixement, com l'existència d'una oferta formativa adequada i suficient (Colectivo Ioe, 2000). Dels grups esmentats, és el tercer el que es troba en la situació de major dificultat, ja que al seu desconeixement inicial del castellà (i del català) se suma la desvaloració i la ignorància de les seves llengües d'origen per part de la societat autòctona.

En l'àmbit de les cosmovisions religioses sembla clar que la major proximitat s'estableix amb els estrangers originaris de societats de majoria cristiana; en un pla intermedi i poc visible es situarien els hinduistes i budistes, i en el pol més allunyat, els de religió musulmana. Evidentment aquesta classificació no es refereix a cap tipus de distància teològica o doctrinal, sinó a les imatges socials carregades de valoracions que es construeixen al voltant d'aquests referents culturals.

Es pot tenir en compte també el tipus de vincles històrics existents entre la societat d'origen i la de destinació. En aquest sentit, al voltant del 40% dels estrangers procedeix d'antigues colònies espanyoles a l'Amèrica hispana, Filipines, el nord del Marroc i Guinea Equatorial. De fet, les empremtes de la presència colonial constitueix un dels factors explicatius de la presència de determinats col·lectius.

Una altra tipologia que identifica situacions marcadament diferents és la basada en criteris jurídic-administratius⁴. En funció de la seva situació legal, les poblacions d'origen estranger pertanyen a alguna d'aquestes categories:

- Nacionalitzats.
- Ciutadans comunitaris.
- No comunitaris amb permisos de llarga durada.
- No comunitaris amb permisos de curta durada.
- No comunitaris amb permisos temporals (amb una durada inferior a nou mesos) i sense dret a residència permanent.
- Sol·licitants d'asil en espera de resolució.
- Irregulars (en alguna de les diverses situacions conegudes).

Des d'un altre angle, resulta fonamental tenir en compte l'estructura i la densitat de les xarxes socials constituïdes pels col·lectius d'immigrants. Des d'aquesta perspectiva el procés migratori és el resultat d'una complexa conjunció de factors socials, entre els quals destaquen a més dels de caràcter econòmic, polític o històric els vincles socials de caràcter transnacional que s'estableixen entre les societats d'origen i de destí. Aquestes xarxes, en la mesura que es consoliden i s'expandeixen, adquireixen una dinàmica pròpia, relativament independent de les tendències econòmiques o polítiques migratòries. Utilitzant aquest criteri, es podrien diferenciar al menys tres tipus:

- Colònia antiga amb xarxes consolidades (amb una marcada presència d'immigrants de la segona generació).

⁴ En aquest sentit, és necessari remarcar que l'estrangeria fa referència, estrictament, a la nacionalitat. De manera que, són estrangeres totes les persones que no tenen nacionalitat espanyola. Es tracta, per tant, d'una categoria unívoca, mesurable i, per tant, estadísticament significativa. En canvi, immigrant (o immigrant/da) fa referència a la procedència, al fet d'haver arribat al nostre país com a resultat d'un procés migratori. I aquesta ja és una categoria més discutible. En tot cas, quan comptem estrangers, els números són irrefutables. Ara bé, no passa el mateix si comptem immigrants: tal i com ja hem esmentat, segons qui compta i en funció de quins criteris, en comptabilitzen més o menys. Com veurem amb més detall al llarg del capítol, els diferents organismes oficials que realitzen els recomptes estadístics de la població immigrant, diferencien en la majoria dels casos entre aquestes dues categories, sent evident el decalcatge existent entre les diferents fonts.

- Colònia antiga amb un marcat predomini d'un sexe (no solen establir grups familiars amb la població autòctona facilitant la creació de guetos).
- Colònia d'implantació recent.

També es pot articular una altra classificació a partir de criteris socioeconòmics. Les dades de les que disposem ens permeten articular almenys quatre grans blocs:

- Els immigrants que han vingut acompanyant la inversió de capital transnacional. Pel seu origen es tracta majoritàriament de capital europeu, nord-americà i japonès, cosa que permet explicar l'increment dels fluxos procedents d'aquests països.
- Els rendistes i els jubilats del nord d'Europa que viuen en zones turístiques aprofitant el clima i els avantatges comparatius de les diferències de renda entre el seu país i l'Estat espanyol.
- Un tercer sector està format per mà d'obra relativament qualificada que ha pres la decisió de venir a l'Estat espanyol pels avantatges que pot comportar venir a treballar aquí enlloc de quedar-se al seu país.
- Els immigrants que venen a causa de la precarietat i de l'atur existent al seu país amb un nivell de qualificació baix o molt baix. Aquest és el més freqüent en la immigració africana, sobretot, en la marroquina, i també està present en menor mesura en la immigració llatinoamericana, asiàtica i de l'est europeu.

Un cop analitzades les diferents definicions, analitzarem una de les principals característiques de la immigració actual, aportant algunes dades rellevants al respecte. També ens interessa veure aquí quina ha estat la tendència seguida en les diferents regions del planeta.

Així doncs, en primer lloc, parlarem de l'evident internacionalització dels fluxos migratoris. No obstant això, veurem com tot i que la immigració hagi incrementat, transcorre de forma molt més limitada del que es pensa.

Avui en dia, s'estima que hi ha 214 milions de migrants internacionals al món. D'aproximar-se a la realitat aquesta estimació implicaria que tan sols un de cada trenta-tres habitants del món menys desenvolupat viu en un país diferent al seu i té la condició de migrant internacional. Fa deu anys aquesta proporció era de un de cada trenta-cinc, de manera que, en termes absoluts, s'observa un descens en els darrers deu anys. No obstant això, en termes relatius s'aprecia un increment del 0,2%

(passant a representar el 3,1% de la població total). A més a més, el 49% són dones, de manera que està força equilibrat per sexes.

Des d'una perspectiva més àmplia, en termes generals, el volum dels fluxos migratoris internacionals s'ha incrementat en les darreres dècades, però tal i com hem dit també té lloc de forma molt més restringida. La xifra actual de 214 milions de migrants internacionals gairebé triplica els 82 milions registrats l'any 1970. Tot i això, cal tenir en compte que aquesta diferència té molt a veure amb l'augment del nombre de països que ha tingut lloc en el mateix període de temps. En seria un exemple la desintegració de la Unió Soviètica. En aquest cas, milions de ciutadans es van convertir en migrants internacionals sense ni tan sols moure's de casa.

De fet, vist des d'una perspectiva històrica, el volum dels fluxos migratoris internacionals a principis del segle XXI és clarament inferior al que existia fa un segle. El principal país receptor, Estats Units, va rebre l'any 1907 la impressionant xifra de 700 mil immigrants, una dada mai superada en l'actualitat. D'altra banda, el nombre de països receptors és major avui en dia, però cap mostra la capacitat d'acollida que caracteritzava en el passat països com Argentina, Canadà o Austràlia.

Així doncs, a pesar de la magnitud evident dels fluxos internacionals, en termes relatius, no es pot parlar d'un increment dels mateixos.

D'altra banda, cal comentar també que cada país ha seguit la seva pròpia trajectòria. Tot seguit, explicarem breument les principals característiques de les tendències migratòries seguides per les sis regions en que podem dividir el nostre planeta.

- Àfrica. Els migrants africans es desplacen majoritàriament a altres països africans, sent l'Àfrica Meridional, el Magrib i Àfrica Occidental les subregions més afectades per la mobilitat laboral en el continent.
- Àsia. Àsia es considera la major font de treballadors migrants temporals amb contracte a nivell mundial. Es caracteritza, al mateix temps, per tenir grans fluxos de treballadors a nivell intraregional, sent els desplaçaments interns especialment extensos a la Xina i a la Índia.
- Europa. La dinàmica regional europea es diferencia de la resta de països, principalment pel fet de tenir un espai migratori comú creat per la Unió Europea, que facilita la mobilitat dintre d'aquest territori.
- Amèrica del Nord, Central i del Sud. Es caracteritza per un intens flux migratori Sud-Nord, d'Amèrica Llatina i Carib als Estats Units, Canadà i cada cop més a Europa.

- Orient Mitjà. Constitueix sense dubte la regió més important per als treballadors temporals contractats, la majoria dels quals són d'Àsia.
- Oceania. Oceania presenta dos grans zones de destí: per una part, a Austràlia i Nova Zelanda i, per l'altra, a molts dels petits països-illa del voltant.

De la mateixa manera que les diferents regions no segueixen la mateixa dinàmica migratòria, tampoc tenen el mateix nombre de migrants ni aquest representa el mateix percentatge en la seva regió. La taula següent mostra aquestes dades.

TAULA II
Evolució de la població immigrant al món. 2000-2010.

Regió demogràfica	Població immigrant 2000 (en milions)	% demogràfic de la regió	Població immigrant 2010 (en milions)	% demogràfic de la regió	Increment respecte 2009 (%)
Europa	62	7,7	69,8	9,5	0,7
Àsia	44	1,4	61,3	1,5	0,1
Amèrica del Nord	41	13	50	14,2	0,7
Àfrica	16	2,1	19,3	1,9	=
Amèrica del Sud i Carib	6	2,1	7,5	1,3	0,1
Oceania	6	19	6	16,8	1,6

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de la Fundació Jaume Bofill (www.fbofill.cat).

Tal i com s'observa, Europa, Àsia i Amèrica del Nord són les regions que acullen major nombre de migrants (69,8, 61,3 i 50,0 milions respectivament). Després, tot i que a una distància considerable, estaria Àfrica (amb 19,3 milions) i, finalment, Amèrica del Sud i Carib (amb 7,5 milions) i Oceania (amb 6,0 milions). En canvi, si tenim en compte les dades percentuals, Oceania (amb un 16,8%), Amèrica del Nord (amb un 14,2%) i Europa (amb un 9,5%) són les regions que tenen un major percentatge de població immigrant, a gran distància de la resta (cap d'elles arriba a un 2%).

Respecte el 2009, Oceania és la regió que més creix percentualment (1,6%). Amèrica del Nord i Europa la segueixen amb un 0,7% i Àsia i Amèrica del Sud i Carib tan sols augmenten un 0,1%. Finalment, Àfrica manté el mateix percentatge.

En canvi, en la darrera dècada i en termes absoluts, totes les regions augmenten la seva població immigrant, excepte Oceania que es manté igual amb 6 milions i

disminueix un 2,2% en termes relatius. Àfrica i Amèrica del Sud i Carib també redueixen la població immigrant en termes relatius (0,2% i 0,8% respectivament).

Finalment, amb la intenció de recapitular, sintetitzarem els aspectes més rellevants del fenomen migratori avui en dia, esmentant alhora algunes de les diferències amb les migracions que van succeir en el passat.

Una de les principals característiques és el lligam existent entre globalització i migracions. De fet, el fenomen migratori és considerat un element o dimensió estructural del procés de globalització. Tal i com hem vist, la globalització ha contribuït a la mundialització de les migracions, de manera que la majoria de països hi participen ja sigui com a emissors, receptors o totes dues coses, multiplicant-se en conseqüència el nombre de països emissors i receptors. Si el mapa migratori en el passat podia fàcilment dibuixar-se amb unes poques línies gruixudes que anaven del Vell al Nou Continent, l'actual, apareix creuat per infinitat de línies més fines que connecten qualsevol punt del planeta, establint-se connexions que haurien estat impensables fa ben poc.

A més a més d'una evident acceleració, les dades actuals reflecteixen la internacionalització dels fluxos migratoris, triplicant les dades que consten de fa trenta anys. En els darrers deu anys però, el nombre de migrants internacionals ha minvat en termes absoluts, augmentant tan sols un 0,2% en termes relatius. Les dades també mostren, tal i com hem dit, canvis en les tendències. En l'actualitat Àsia, Amèrica Llatina i Àfrica es converteixen en les principals fonts d'immigració internacionals, de manera que aquestes ja no es troben a Europa.

Un altre aspecte fàcilment observable és que s'han diversificat les rutes migratòries. És important sobresortir aquest aspecte tenint en compte que la diversificació d'origens es reflecteix en la creixent heterogeneïtat ètnica de les societats receptores. Aquest fet, juntament amb la rapidesa i intensitat amb la que ha tingut lloc fa patent la necessitat de reflexionar sobre les actituds de la societat receptora enfront aquesta realitat, i els models proposats per gestionar la diversitat existent en busca de la cohesió social, ja que com veurem, es tracta d'una transformació històrica i sense precedents en el context espanyol.

I, en darrer lloc, destacar la presència de la dona en els fluxos migratoris actuals.

Per finalitzar aquest apartat ens agradaria reflexionar breument sobre les repercussions de l'actual crisi econòmica, també global, en les migracions. A hores d'ara tots som conscients de que ens trobem en un període de crisi, que en el nostre entorn ha afectat principalment a la feina, amb taxes d'atur considerables,

concentrades en determinats sectors productius. La crisi ens afecta a tots, però probablement no de la mateixa manera, afectant més a uns col·lectius que a uns altres. Òbviament els immigrants són un dels col·lectius que més la pateixen, presentant taxes d'atur més elevades que les de la població autòctona.

Evidentment, la crisi ha contribuït a la reducció dels fluxos migratoris en els darrers anys. De fet, totes les crisis han anat sempre acompanyades de dràstiques reduccions dels fluxos migratoris, en gran part perquè aquests s'autoregulen en funció de les ofertes de feina i també per les restriccions que es promouen des del govern.

Caldrà veure què succeeix en els pròxims anys. Probablement, molta gent es qüestionarà la necessitat d'emigrar en un futur o fins i tot els que estan aquí de tornar al seu país d'origen, tenint en compte que les perspectives han canviat molt en els últims anys.

Però, a la vegada, caldrà veure com l'aparició de noves tendències migratòries, com per exemple el reagrupament familiar i el trasllat a països tercers, contraresten l'aturada dels fluxos i els retorns als països d'origen.

Ens els següents apartats veurem amb més detall com la crisi afecta al volum de la immigració en el nostre context, afavorint unes modalitats per sobre d'unes altres.

1.2. La immigració a Europa i a l'Estat espanyol.

En aquest apartat analitzarem quina ha estat la tendència dels diferents països de la Unió Europea i, concretament, com l'Estat espanyol tot i començar més tard es situa en els darrers anys com un dels principals països receptors dintre de l'espai europeu.

De fet, les dades de les que disposem en el cas de l'Estat espanyol ens permeten constatar el canvi de tendència succeït en la última dècada, convertint-se en l'actualitat en un país d'immigració, a diferència d'anys enrere en que mostrava un comportament clarament emissor. Concretament, segons el Padró d'Espanyols Residents a l'Estranger (PERE, 2010) hi ha 1.574.123 espanyols residents a l'estranger enfront 5.708.940 estrangers residents a l'Estat espanyol (Institut Nacional d'Estadística, 2010a). No obstant això, les dades d'aquest últim any reflecteixen una desacceleració en el volum d'entrades, com a conseqüència de l'entrada en nou cicle migratori, marcat per la crisi econòmica.

Concretament al llarg d'aquest apartat veurem l'evolució de la població en els darrers deu anys, analitzant amb més exhaustivament les dades d'aquest any 2010. Ens

interessa remarcar principalment el paper de la immigració en el creixement de la població espanyola en els darrers anys. Tot seguit descriurem les característiques del perfil sociodemogràfic en funció de la nacionalitat i, finalment, les diferències existents entre les diferents Comunitats Autònomes, centrant-nos exclusivament en l'anàlisi del context català.

1.2.1. L'Estat espanyol dintre de la Unió Europea.

Si observem la situació europea amb una perspectiva històrica, podem constatar que en els últims segles han sortit del vell continent més de 80 milions de persones; en canvi, a Europa ha arribat un nombre no superior a 20 milions d'estrangers (Colectivo Ioe, 2000).

El primer d'aquests fluxos va tenir l'origen en l'època colonial que, sobre la base d'una repressió més o menys aconseguida de les cultures autòctones, havia imposat les condicions més idònies per a l'assentament dels colons europeus. L'Estat espanyol va participar en aquest flux, sobretot enviant ciutadans espanyols cap a Amèrica Llatina, on es van instal·lar entre 8 i 9 milions d'espanyols. El segon flux migratori té a veure amb l'expansió econòmica del capitalisme de la postguerra dels anys quaranta i cinquanta a l'Europa desenvolupada, i provés de països pobres, geogràficament pròxims (com Turquia o el nord d'Àfrica, per exemple) o de colònies antigues (com Portugal, l'Estat espanyol, Itàlia o Grècia). En aquest context l'Estat espanyol va enviar prop de dos milions de migrants principalment a França, Alemanya, Suïssa, Gran Bretanya i els Països Baixos. No obstant, en un període posterior aquest flux es va aturar, registrant-se, fins i tot, el retorn d'un gran nombre de persones. A la vegada, un contingent creixent d'immigrants estrangers decidien instal·lar-se a l'Estat espanyol, fet que va suposar el canvi de tendència, convertint-se els darrers anys en un país principalment receptor.

Les dades presentades darrerament per l'Oficina Estadística de la Unió Europea, trenquen definitivament amb el tòpic d'Espanya com "país d'emigrants" per substituir-lo pel de "país d'immigració". Concretament, al llarg del 2008 l'Estat espanyol s'havia convertit en el segon estat de la Unió Europea en quan al nombre d'estrangers residents (5.262.000 en xifres absolutes), només superat per Alemanya (7.255.000) i molt per sobre d'altres països amb major tradició en l'acollida de població immigrant i superiors en població com Regne Unit (4.021.000), França (3.674.000) o Itàlia

(3.433.000). Concretament, s'estima que més del 75% dels ciutadans estrangers viuen en aquests cinc Estats Membres (Eurostat, 2009a).

D'altra banda, pel que fa a dades percentuals, exceptuant alguns països petits geogràficament parlant, i singulars per les seves característiques sociodemogràfiques, com és el cas de Luxemburg, Xipre o les Repúbliques Bàltiques de Estònia i Letònia, l'Estat espanyol es situa clarament en primer lloc entre els Estats membres de la Unió Europea. D'aquesta manera, amb un 11,6% d'estrangers, supera països de majors dimensions com Alemanya (8,8%), Regne Unit (6,6%), França (5,8%) o Itàlia (5,8%); i també a altres de dimensions mitjanes i usuals en la recepció de població immigrant com Àustria (10,0%), Bèlgica (9,1%), Suècia (5,7%) i Holanda (4,2%) (Eurostat, 2009a).

En qualsevol cas, el que resulta clarament diferenciador de la resta de països de la Unió Europea és el vertiginós increment d'aquest col·lectiu, que s'ha multiplicat per sis des de l'any 2000, convertint a l'Estat espanyol en el major receptor d'immigrants de la Unió Europea any rere any (Eurostat, 2009b).

En darrer lloc, ens agradaria remarcar una altra dada, ja esmentada en l'anterior apartat, respecte la trajectòria seguida per la Unió Europea i la participació dels països membres de la Unió donades les facilitats de mobilitat dintre de l'espai europeu. Concretament, més d'un terç de la població estrangera que resideix a la Unió Europea ve d'un altre Estat Membre (el 37% segons l'Oficina estadística de la Unió Europea). Els països més representats són Romania, Itàlia i Polònia. En canvi, dels països de fora de la Unió Europea hi trobem Turquia, Marroc o Albània (Eurostat, 2009a).

A la vegada, l'origen de la població estrangera és diferent en cadascun dels Estats Membres. En el cas de Grècia, per exemple, el 64% de la població immigrant és d'Albània, a Eslovènia el 47% són de Bòsnia i Hercegovina i a Hongria el 37% són de Romania. A Latvia el 90% de la població estrangera són reconeguts com a no ciutadans (Eurostat, 2009a).

1.2.2. Evolució de la població espanyola des de l'any 2000: el paper de la immigració.

La dècada dels vuitanta va suposar per a l'Estat espanyol el canvi de país històricament d'emigrants a país d'immigrants, ja que fins aleshores tenia un comportament clarament emissor. A partir però d'aquest moment, s'inicia un canvi de tendència i el nombre d'estrangers va creixent progressivament fins arribar a l'any

2000, any en que els fluxos migratoris comencen a intensificar-se. De manera que, és a partir d'aquest moment que es considera un fenomen de gran importància demogràfica i econòmica, tot i que tal i com hem esmentat la immigració a l'Estat espanyol havia existit des de sempre.

De fet, des de l'any 2000, l'Estat espanyol ha presentat una de les majors taxes d'immigració del món, l'any 2005 només superada en termes relatius per Xipre i Andorra. No obstant en l'actualitat, la taxa d'immigració neta arriba tan sols al 0,99%, ocupant en quinzè lloc dintre de la Unió Europea. Alhora, és el desè país del planeta, en termes absoluts, per darrera de Estats Units, Alemanya, França, Canadà o Regne Unit.

El gràfic següent, reflecteix la rapidesa i intensitat amb la que ha tingut lloc l'evolució de la immigració a l'Estat espanyol en els darrers deu anys.

TAULA III

Evolució de la població immigrant a l'Estat espanyol. 2000-2010.

Any	Estrangers censats	% total
2000	923.879	2'28%
2001	1.370.657	3'33%
2002	1.977.946	4'73%
2003	2.664.168	6'24%
2004	3.034.326	7'02%
2005	3.370.610	8'46%
2006	4.144.166	9'27%
2007	4.519.554	9'99%
2008	5.220.600	11'3%
2009	5.598.691	12'0%
2010	5.708.940	12'2%

Font: Institut Nacional d'Estadística (www.ine.es).

Tal i com s'aprecia en la taula anterior, el creixement de la població estrangera ha estat constant des de l'any 2000. Concretament, en els darrers deu anys, el nombre d'estrangers ha crescut significativament, passant de 923.879 estrangers censats l'any 2000 a 5.708.940 l'any 2010 (un total de 4.785.061 estrangers). Tot i això, en el primer període (del 2000 al 2005) el creixement ha estat més intens que els darrers cinc anys (un 6,18% del 2000 al 2005 i 3,74% del 2005 al 2010).

Tenint en compte l'avenç de les dades del Padró Municipal a 1 de gener del 2010, la població a l'Estat espanyol és de 46.951.532 habitants, la qual cosa suposa un augment del 0,4% (205.725 persones) respecte l'any anterior. D'aquest total, 41.242.592 són de nacionalitat espanyola i, la resta, 5.708.940 són estrangers, representant el 12,2% del total d'inscrits en aquest registre.

Així doncs, podríem dir que al llarg del 2009 el nombre d'espanyols empadronats experimenta un augment net de 145.456 persones (0,4%), mentre que el nombre d'estrangers creix en 60.269 (1,1%). Tal i com s'observa en la següent taula, és menor l'increment en el cas dels autòctons que en el cas dels estrangers o, dit d'una altra manera, la població estrangera creix més que l'autòctona. Al mateix temps, entre aquests darrers, els que pertanyen a la UE-27 incrementen en 73.289 (fins un total de 2.346.515 individus), mentre que els no comunitaris disminueixen en 13.020 persones (situant-se en 3.362.425).

Així doncs, el quadre següent mostra l'evolució de la població espanyola des de l'1 de gener de 2009 fins a l'1 de gener del 2010 en funció de la nacionalitat (espanyola-estrangera) i del increment que suposa respecte l'any anterior en cada cas.

TAULA IV

Evolució de la població espanyola segons la nacionalitat⁵. 2009-2010.

	Dades del Padró Municipal a 1 de gener		Augment respecte l'any anterior	
	2009 (dades definitives)	2010 (dades provisionals)	Total	% respecte el total
TOTAL	46.745.807	46.951.532	205.725	0,4%
Espanyols	41.097.136	41.242.592	145.456	0,4%
Estrangers	5.648.671	5.708.940	60.269	1,1%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Institut Nacional d'Estadística (2010a, 2010b).

Ens agradaria finalitzar aquest apartat sobresortint la importància de la població immigrant en el creixement de la població espanyola en general.

⁵ En aquest indicador estem prenent com a referència la variable 'nacionalitat.'. Això implica que comptabilitzem entre la població de nacionalitat estrangera a persones que, tot i haver nascut a l'Estat espanyol, no tenen nacionalitat espanyola (cas per exemple de molts menors fills d'estrangers). Per altra banda, comptabilitzem com a població de nacionalitat espanyola a persones que, tot i haver nascut a l'estranger, han obtingut i notificat al Padró la nacionalitat espanyola.

1.2.3. Perfil sociodemogràfic de la població espanyola en funció de la nacionalitat

En aquest apartat, analitzarem breument el perfil sociodemogràfic de la població espanyola, establint diferències en funció de la nacionalitat (espanyola i estrangera).

Si tenim en compte el sexe, el 49,4% dels empadronats són homes i el 50,6% dones. En el cas dels espanyols, s'observa una tendència força similar (un 49,0% d'homes enfront un 51,0% de dones). En el cas dels estrangers però s'inverteix la tendència, predominant lleugerament en aquest cas el nombre d'homes empadronats per sobre de les dones (un 52,5% enfront un 47,5%). En el quadre següent es mostren aquestes dades.

TAULA V

Població per sexe a 1 de gener del 2010 (Dades provisionals).

	Total	% respecte el total	Espanyols	% respecte el total d'espanyols	Estrangers	% respecte el total d'estrangers
TOTAL	46.951.532	100,0	41.242.592	100,0	5.708.940	100,0
Homes	23.195.504	49,4	20.196.474	49,0	2.999.030	52,5
Dones	23.756.028	50,6	21.046.118	51,0	2.709.910	47,5

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Institut Nacional d'Estadística (2010a, 2010b).

Per edats, el 15,6% de la població té menys de 16 anys, el 42,6% entre 16 i 44, el 24,9 entre 45 i 64 i el 16,9% 45 o més.

En canvi, si tenim en compte la nacionalitat, s'observen clares diferències principalment en la franja d'edat dels 16 als 44 anys. Així doncs, mentre que en el cas dels espanyols aquestes edats representen el 39,9% del total, aquest percentatge s'incrementa en el cas dels estrangers fins al 62,0%. A la següent taula podem veure aquestes dades.

TAULA VI

Població per edat a 1 de gener del 2010 (Dades provisionals).

	Total	% respecte el total	Espanyols	% respecte el total d'espanyols	Estrangers	% respecte el total d'estrangers
TOTAL	46.951.532	100,0	41.242.592	100,0	5.708.940	100,0
Menors de 16 anys	7.341.367	15,6	6.462.153	15,7	879.214	15,4
De 16 a 44	19.987.461	42,6	16.446.965	39,9	3.540.496	62,0
De 45 a 64	11.693.435	24,9	10.712.232	25,9	981.203	17,2
65 i més	7.929.269	16,9	7.621.242	18,5	308.027	5,4

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Institut Nacional d'Estadística (2010a, 2010b).

Fins ara, ens hem referit a la població estrangera en general, però és necessari realitzar distincions dintre d'aquest col·lectiu, com per exemple, la nacionalitat o el país d'origen. És previsible que hi hagi col·lectius més presents que d'altres i que entre ells hi hagin clares diferències. En la següent taula s'observen els canvis referits a la població estrangera agrupada per països de procedència.

TAULA VII

Població estrangera per països a 1 de gener del 2010 (Dades provisionals).

	A 1 de gener del 2010 (dades provisionals)		A 1 de gener del 2009 (dades definitives)		Variació	
	Nombre de persones	% respecte el total de la Comunitat	Nombre de persones	% respecte el total de la Comunitat	Variació absoluta	Variació relativa (%)
TOTAL	5.708.940	100,0	5.648.671	100,0	60.269	1,1
Romania	829.715	14,5	798.892	14,1	30.823	3,9
Marroc	746.760	13,1	718.055	12,7	28.705	4,0
Equador	395.069	6,9	421.426	7,5	-26.357	-6,3
Regne Unit	387.226	6,8	375.703	6,7	11.523	3,1
Colòmbia	289.296	5,1	296.674	5,3	-7.378	-2,5
Bolívia	210.624	3,7	230.703	4,1	-20.079	-8,7
Alemanya	195.579	3,4	191.002	3,4	4.577	2,4
Itàlia	183.999	3,2	175.316	3,1	8.683	5,0
Bulgària	169.195	3,0	164.717	2,9	4.478	2,7
Xina	156.607	2,7	147.479	2,6	9.128	6,2
Portugal	142.299	2,5	140.870	2,5	1.429	1,0
Perú	139.284	2,4	139.179	2,5	105	0,1
Argentina	130.557	2,3	142.270	2,5	-11.713	-8,2
França	123.681	2,2	120.507	2,1	3.174	2,6
Brasil	116.551	2,0	126.185	2,2	-9.634	-7,6
República Dominicana	90.195	1,6	88.103	1,6	2.092	2,4
Polònia	86.199	1,5	85.040	1,5	1.159	1,4
Paraguai	84.846	1,5	81.551	1,4	3.296	4,0
Ucraïna	82.373	1,4	82.265	1,5	108	0,1
Senegal	61.383	1,1	56.590	1,0	4.793	8,5

	Major increment
	Menor increment

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Institut Nacional d'Estadística (2009a, 2009b, 2010a, 2010b).

Així doncs, tal i com podem veure en el quadre anterior, dintre del col·lectiu d'estrangers, les nacionalitats que predominen són els romanesos (829.715 persones), els àrabs (746.760) i equatorians (395.009), seguits dels procedents del Regne Unit (387.226) i dels colombians (289.296).

En termes absoluts, els romanesos són els que experimenten major increment (30.823 més). No obstant, i ha altres nacionalitats que també experimenten un increment important: els marroquins (28.705 més), els procedents del Regne Unit (11.523 més) i els xinesos (9.128 més). Contràriament, els majors descensos poblacionals es donen entre els ciutadans d'Equador (-26.357), de Bolívia (-20.079) i d' Argentina (-11.713). No obstant, i a pesar del descens enregistrat, els equatorians encara representen el tercer col·lectiu d'estrangers més presents en el nostre context.

En termes relatius, les nacionalitats que més han incrementat són els senegalesos (8,5%), seguits dels xinesos (6,2%) i dels italians (5,0%). En termes relatius, els bolivians, els argentins i els brasilers experimenten una variació negativa (-8,7%, -8,2% i -7,6% respectivament).

Agrupant en aquest cas la població estrangera per grups de països (veure següent taula), els més nombrosos són els procedents de la UE-27, que representen el 41,1% del total d'estrangers. En segon lloc, hi ha els procedents d'Amèrica del Sud (26,6%). I, en tercer lloc, els d'Àfrica (18,4%). No obstant, si tenim en compte les dades de 2009, els grups que experimenten algun tipus d'increment, en termes relatius, són els procedents de la UE-27 (+0,9%), d'Àfrica (+0,5%) , d'Àsia (+0,2%) i Amèrica Central i Carib (+0,1%). En aquest cas, el grup d'Amèrica del Sud, és l'únic que veu reduïda la seva població (-1,7%). La resta, es mantenen igual en aquest darrer any.

En quan a la distribució per sexes dintre del col·lectiu estranger, la proporció de dones és més gran en les nacionalitats iberoamericanes (Resta d'Europa, Amèrica del Nord i Amèrica Central i Carib i Amèrica del Sud). En canvi, hi ha més homes en el grup de l'EU-27 i dintre de les nacionalitats asiàtiques i africanes.

No obstant, en tots els casos hi ha força equilibri en quan als sexes, exceptuant el cas d'Àfrica i d'Àsia on predominen els homes.

La taula següent mostra les dades que acabem de descriure.

TAULA VIII

Població estrangera per grups de països a 1 de gener del 2010 (Dades provisionals).

	A 1 de gener del 2010 (dades provisionals)		A 1 de gener del 2009 (dades definitives)		A 1 de gener del 2010 (dades provisionals)			
	Nombre de persones	% respecte el total de la Comunitat	Nombre de persones	% respecte el total de la Comunitat	Homes	%	Dones	%
TOTAL	5.708.940	100,0	5.648.671	100,0	2.999.030	52,5	2.709.910	47,5
EU-27	2.346.515	41,1	2.273.226	40,2	1.241.312	52,9	1.105.203	47,1
Resta d'Europa	226.379	4,0	223.665	4,0	101.895	45,0	124.484	55,0
Àfrica	1.048.909	18,4	1.009.169	17,9	667.974	63,7	380.935	36,3
Amèrica del Nord	53.434	0,9	52.677	0,9	24.561	46,0	28.873	54,0
Amèrica Central i Carib	199.485	3,5	193.842	3,4	81.127	40,7	118.358	59,3
Amèrica del Sud	1.516.510	26,6	1.596.394	28,3	689.614	45,5	826.896	54,5
Àsia	314.701	5,4	296.734	5,2	190.863	60,6	123.838	39,4
Resta	3.007	0,1	2.964	0,1	1.684	56,0	1.323	44,0

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Institut Nacional d'Estadística (2009a, 2009b, 2010a, 2010b).

1.2.4. Evolució de la població en les diferents Comunitats Autònomes.

Tal i com hem vist, en la darrera dècada, la població espanyola ha experimentat un creixement important degut principalment a la població nouvinguda. Evidentment, aquest increment s'ha vist també reflectit en les diferents Comunitats Autònomes. De fet, la taula IX, mostra com en termes absoluts totes les Comunitats Autònomes menys Aragó, Castella-Lleó i el Principat d'Astúries experimenten un cert creixement.

Concretament, les Comunitats Autònomes que han experimentat els majors increments de població, en termes absoluts, són la Comunitat de Madrid (amb 58.567 persones), Andalusia (amb 50.920 persones) i Catalunya (amb 29.461). D'altra banda, tres Comunitats Autònomes redueixen la seva població: Castella-Lleó (-7.806 persones), el Principat d'Astúries (-1.180 persones) i Aragó (-54 persones).

En termes relatius, Melilla (3,5%) i Ceuta (2,4%) són les dos Comunitats Autònomes que més creixen. Les Illes Balears, Madrid, Múrcia i La Comunitat Foral de Navarra

serien les següents (totes quatre amb un 0,9%). Alhora, s'observen reduccions de població en el cas de Castella-Lleó (-0,3%) i el Principat d'Astúries (-0,1%). A la taula següent veiem aquestes dades.

TAULA IX
Població espanyola per Comunitats Autònomes a 1 de gener del 2010
(Dades provisionals).

	A 1 de gener del 2010 (dades provisionals)	A 1 de gener de 2009 (dades definitives)	Variació absoluta	Variació relativa
TOTAL	46.951.532	46.745.807	205.725	0,4
Andalusia	8.353.843	8.302.923	50.920	0,6
Aragó	1.345.419	1.345.473	-54	0,0
Astúries (Principat d')	1.084.109	1.085.289	-1.180	-0,1
Balears (Illes)	1.105.184	1.095.426	9.758	0,9
Canàries	2.114.928	2.103.992	10.936	0,5
Cantàbria	591.886	589.235	2.651	0,4
Castella i Lleó	2.555.715	2.563.521	-7.806	-0,3
Castella i la Manxa	2.095.855	2.081.313	14.542	0,7
Catalunya	7.504.881	7.475.420	29.461	0,4
Comunitat Valenciana	5.099.274	5.094.675	4.599	0,1
Extremadura	1.105.481	1.102.410	3.071	0,3
Galícia	2.796.811	2.796.089	722	0,0
Madrid (Comunitat de)	6.445.499	6.386.932	58.567	0,9
Múrcia (Regió de)	1.460.164	1.446.520	13.644	0,9
Navarra (Comunitat Foral de)	636.038	630.578	5.460	0,9
País Basc	2.178.061	2.172.175	5.886	0,3
Rioja (La)	321.780	321.702	78	0,0
Ceuta	80.570	78.674	1.896	2,4
Melilla	76.034	73.460	2.574	3,5

	Major increment
	Descens

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Institut Nacional d'Estadística (2009a, 2009b, 2010a, 2010b).

Com es pot apreciar en el següent gràfic, aquest increment és més elevat si prenem com a referència les dades de l'any 2000. Així doncs, en la darrera dècada i en termes absoluts, les Comunitats Autònomes que més creixen també són Catalunya, Madrid i Andalusia. I les que menys, el Principat d'Astúries i Ceuta i Melilla.

TAULA X

Evolució de la població espanyola per Comunitats Autònomes del 2000 al 2010.

	A 1 de gener de 2000 (dades definitives)	A 1 de gener del 2010 (dades provisionals)	Variació absoluta
TOTAL	40.499.791	46.951.532	6.451.741
Andalusia	7.340.052	8.353.843	1.013.791
Aragó	1.189.909	1.345.419	155.510
Astúries (Principat d')	1.076.567	1.084.109	7.542
Balers Illes)	845.630	1.105.184	259.554
Canàries	1.716.276	2.114.928	398.652
Cantàbria	531.159	591.886	60.727
Castella – Lleó	2.479.118	2.555.715	76.597
Castella - La Manxa	1.734.261	2.095.855	361.594
Catalunya	6.261.999	7.504.881	1.242.882
Comunitat Valenciana	4.120.729	5.099.274	978.545
Extremadura	1.069.420	1.105.481	36.061
Galícia	2.731.900	2.796.811	64.911
Madrid (Comunitat de)	5.205.408	6.445.499	1.240.091
Múrcia (Regió de)	1.149.328	1.460.164	310.836
Navarra (Comunitat Foral de)	543.757	636.038	92.281
País Basc	2.098.596	2.178.061	79.465
Rioja (La)	264.178	321.780	57.602
Ceuta	75.241	80.570	5.329
Melilla	66.263	76.034	9.771

	Major increment
	Menor increment

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Institut Nacional d'Estadística (2009a, 2009b, 2010a, 2010b).

Òbviament, de la mateixa manera que succeeix en el conjunt de l'Estat espanyol, aquest creixement de la població en les diferents Comunitats Autònomes és degut principalment a l'arribada de població estrangera. Tal i com hem reiterat, segons les dades provisionals del padró a 1 de gener del 2010, els ciutadans estrangers representen el 12,2% del total de la població resident a l'Estat espanyol.

No obstant, com veurem amb més detall a la següent taula, l'assentament d'aquestes persones en les diferents Comunitats Autònomes no ha estat homogeni i n'hi ha que acullen majors percentatges de població immigrant que d'altres i Comunitats Autònomes on el creixement d'aquest col·lectiu ha estat més gran. Les causes poden ser diverses però, en la majoria dels casos, la població estrangera acostuma a concentrar-se en la/les zones amb major dinamisme econòmic del país i, per tant, amb més necessitat de mà d'obra.

TAULA XI
Població estrangera per Comunitats Autònomes a 1 de gener del 2010
(Dades provisionals).

	A 1 de gener del 2010 (dades provisionals)		A 1 de gener del 2009 (dades definitives)		Variació absoluta	Variació relativa
	Nombre de persones	% respecte el total de la Comunitat	Nombre de persones	% respecte el total de la Comunitat		
TOTAL	5.708.940	12,2	5.648.671	12,1	60.269	1,1
Balears (Illes)	241.704	21,9	237.562	21,7	4.142	1,7
Comunitat Valenciana	884.622	17,3	889.340	17,5	-4.718	-0,5
Madrid (Comunitat de)	1.071.292	16,6	1.063.803	16,7	7.489	0,7
Múrcia (Regió de)	240.605	16,5	235.991	16,3	4.614	2,0
Catalunya	1.193.283	15,9	1.189.279	15,9	4.004	0,3
Canàries	305.661	14,5	301.204	14,3	4.457	1,5
Rioja (La)	46.342	14,4	46.931	14,6	-589	-1,3
Aragó	172.015	12,8	172.138	12,8	-123	-0,1
Melilla	8.873	11,7	7.597	10,3	1.276	16,8
Navarra (Comunitat Foral de)	70.931	11,2	70.627	11,2	304	0,4
Castella - La Manxa	228.290	10,9	225.888	10,9	2.402	1,1
Andalusia	698.375	8,4	675.180	8,1	23.195	3,4
Cantàbria	39.010	6,6	38.096	6,5	914	2,4
Castella - Lleó	167.597	6,6	167.641	6,5	-44	0,0
País Basc	139.229	6,4	132.865	6,1	6.364	4,8
Ceuta	3.993	5,0	3.550	4,5	443	12,5
Astúries (Principat d')	49.149	4,5	47.119	4,3	2.030	4,3
Galícia	109.222	3,9	106.637	3,8	2.585	2,4
Extremadura	38.747	3,5	37.223	3,4	1.524	4,1

	Major increment
	Menor increment o descens

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Institut Nacional d'Estadística (2009a, 2009b, 2010a, 2010b).

Les Comunitats Autònomes amb major proporció d'estrangers són les Illes Balears (21,9%), la Comunitat Valenciana (17,3%) i la Comunitat de Madrid (16,6%). D'altra banda, les que tenen menor proporció són Extremadura (3,5%), Galícia (3,9%) i el Principat d'Astúries (4,5%).

Si tenim en compte les dades de l'any 2009, les Comunitats Autònomes on s'ha produït un major augment d'estrangers en termes absoluts són Andalusia (23.195), la Comunitat de Madrid (7.489) i el País Basc (6.364). Contràriament, el nombre d'estrangers a disminuït a la Comunitat Valenciana (-4.718), la Rioja (-589) i Aragó (-123).

En termes relatius els majors increments es donen en Aragó (16,8%), Ceuta (12,5%) i el País Basc (4,8%). Les majors reduccions s'observen a la Rioja (-1,3%), la Comunitat Valenciana (-0,5%) i Aragó (-0,1%).

Tal i com hem vist, en poques dècades l'Estat espanyol ha passat de ser un país emissor d'emigrants a ser receptor d'un intens flux migratori.

Evidentment, l'arribada de població d'orígens diversos ha modificat les característiques de la nostra societat, que haurà de fer encara molts esforços per integrar la població nouvinguda. Tot i que sembla ser que hem entrat en un nou cicle migratori i que es preveuen canvis en les tendències, les xifres actuals reflecteixen amb claredat la magnitud del fenomen migratori en el nostre context.

Com hem vist però, l'assentament de la població estrangera en les diferents Comunitats Autònomes no ha estat homogeni, de manera que n'hi ha que acullen major percentatge de població d'origen immigrant que d'altres. Aquest és el cas de Catalunya, que veurem amb més detall en el següent apartat.

1.3. La immigració a Catalunya.

Catalunya és una de les Comunitats Autònomes amb major presència de població estrangera. Tal i com hem vist en el punt anterior, concretament es troba en la cinquena posició, amb una mitjana més elevada que la del conjunt de l'Estat espanyol. Al mateix temps, és considerada un dels principals receptors de població immigrant de la Unió Europea. No obstant això, el percentatge de població immigrant a Catalunya està encara lluny de les xifres d'altres països desenvolupats, com el 39,6% d'Israel, el 22,9% de Suïssa o el 20,3% d'Austràlia (ONU, 2007).

Tradicionalment, Catalunya sempre ha estat terra d'acollida però les recents onades migratòries, caracteritzades per la diversitat d'orígens, el situen com un important país receptor, esdevenint al mateix temps la principal causa del creixement de la població catalana en els últims anys i compensant d'aquesta manera la baixa taxa de natalitat de les dones catalanes enregistrada darrerament.

Concretament al llarg d'aquest apartat veurem l'evolució de la població catalana en els últims deu anys, analitzant amb més exhaustivament les dades d'aquest any 2010. Tot seguit veurem quines són les nacionalitats més presents, analitzant més concretament les característiques dels tres principals col·lectius a Catalunya: magribins, romanesos i equatorians. Finalment, ens endinsarem en l'anàlisi de les diferències existents entre les diferents províncies.

1.3.1. Evolució de la població a Catalunya des de l'any 2000: el paper de la immigració.

La immigració també ha estat la principal causa del creixement de la població catalana, compensant les baixes taxes de fertilitat de les dones catalanes entegistrades en els darrers anys.

En la taula següent es mostra l'evolució de la població des de l'any 2000, diferenciant entre autòctons i estrangers.

TAULA XII

Evolució de la població a Catalunya des de l'any 2000.

	00	01	02	03	04	05
Epanyols	6.080.401	6.104.011	6.124.373	6.161.138	6.170.473	6.196.302
Estrangers	181.598	257.354	328.067	543.008	642.846	798.904
% d'estrangers sobre el total de la població	2,9	4,0	5,9	8,1	9,4	11,4

	06	07	08	09	10
Epanyols	6.220.940	6.238.001	6.260.288	6.283.231	7.504.881
Estrangers	913.757	972.507	1.103.790	1.184.192	1.193.283
% d'estrangers sobre el total de la població	12,8	13,5	15,0	15,9	15,9

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Institut Nacional d'Estadística (www.ine.es).

La taula XII confirma com cada vegada més la població estrangera va guanyant pes en el conjunt de la població catalana, esdevenint el principal protagonista d'aquest creixement. Concretament, des de l'any 2000, augmenta més de 100.000 persones de mitjana cada any el col·lectiu d'estrangers.

No obstant això, darrerament sembla haver minvat la intensitat d'aquest increment. La taula següent mostra l'evolució de la població estrangera en els darrers deu anys en dos períodes, del 2000 al 2004 i del 2005 al 2009.

TAULA XIII

Evolució del creixement de la població estrangera en els darrers deu anys
(2000-2004 i 2005-2009).

Període	Increment del % respecte el total de la població	Increment d'estrangers (nº total)
2000-2004	De 2,9 a 9,4 = 6,5	461.248
2005-2009	De 11,4 a 15,9 = 4,5	385.288

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Institut Nacional d'Estadística (www.ine.es).

Tal i com podem observar en la taula anterior del 2000 al 2004 el creixement és més intens que en els següents 5 anys (un 6,5 enfront un 4,5 respecte el total de la població; 461.248 en el primer període i 385.288 en el segon). D'altra banda, el major creixement s'experimenta de l'any 2002 al 2003 passant a representar un 2,2% més d'estrangers respecte el total de la població (214.941 estrangers). A més a més, del 2001 al 2003 la població estrangera es multiplica per dos (de 257.354 a 543.008).

Cal tenir en compte que el primer període coincideix amb l'esclat del boom migratori al nostre estat, explicant alhora la desacceleració que està tenint lloc darrerament, entre d'altres factors, com a conseqüència de l'actual crisi econòmica.

Així doncs, amb la intenció de recapitular podríem dir que els darrers anys s'han caracteritzat per un creixement constant de la població estrangera a Catalunya, fins arribar al 2001, any en que es va enregistrar el major creixement interanual de població estrangera, amb un 48,5%. A partir d'aquest any, la població catalana va

continuar creixent tot i que a un ritme inferior i, tal i com podem veure, la immigració ha estat component principal d'aquest creixement. De fet, el segle XXI ha significat un extraordinari esclat migratori internacional i els fluxos d'entrada de persones de nacionalitat estrangera s'han multiplicat per 12 des de l'any 2000 (de 181.598 l'any 2000 a 1.193.283 l'any 2010 segons dades del Institut Nacional d'Estadística), fent créixer aquest col·lectiu en més d'un milió de persones en els darrers deu anys.

A 1 de gener del 2010 la població estrangera representava el 15,9% de la població total de Catalunya. Les dades reflecteixen com veurem més endavant una estructura més jove que la de nacionalitat espanyola i força equilibrada en quan a sexes.

Però, tenint en compte les dades del Institut Nacional d'Estadística, el creixement d'aquest col·lectiu respecte l'any anterior no ha estat gaire important i continua representant el mateix percentatge respecte el total de la població (15,9%) degut a l'augment també del conjunt de la població total. En termes relatius, es troba entre les cinc Comunitats Autònomes amb menor increment d'aquest col·lectiu en el darrer any. Aquestes dades, entre d'altres, evidencien que la crisi econòmica també ha propiciat una reducció dels fluxos migratoris en el cas de Catalunya.

A continuació, es pot observar l'evolució de la població estrangera en funció de la zona d'origen. Tal i com es pot observar, la diversitat d'orígens esdevé una de les principals característiques.

TAULA XIV

Evolució de la població estrangera segons regió d'origen. Període 2000-2009.

Any	Unió Europea	Resta d'Europa	Àfrica del Nord i Magrib	Resta d'Àfrica	Amèrica del Nord i Central	Amèrica del Sud	Àsia i Oceania	Total
2000	43.353	7.607	63.340	12.876	13.108	26.930	14.337	181.590
2001	48.986	13.915	82.703	16.969	17.314	56.566	20.828	257.320
2002	59.253	26.695	110.910	22.627	22.530	109.334	30.632	382.020
2003	75.915	47.413	136.514	29.591	30.349	177.355	46.829	543.008
2004	82.527	64.229	151.833	32.663	34.845	222.051	54.661	642.846
2005	109.606	82.355	181.599	42.784	43.027	266.054	73.434	798.904
2006	192.949	41.046	199.637	49.116	48.458	292.784	89.701	913.757
2007	230.707	53.035	202.283	50.733	49.655	308.052	87.994	972.507
2008	282.046	49.432	220.259	57.870	57.427	335.678	101.025	1.103.790
2009	306.692	52.516	234.868	67.833	62.375	343.028	116.834	1.184.192

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Institut Nacional d'Estadística (www.ine.es).

Els principals protagonistes d'aquest creixement van ser en primer lloc els llatinoamericans (55.995 el 2004), encapçalats per equatorians i colombians, coincidint amb les regularitzacions de l'any 2000 i del 2001, i amb l'anunci de la demanda de visat Schengen⁶, seguits dels països de l'Est d'Europa (22.766 també l'any 2004), amb els romanesos en un lloc destacat (el 60%). La inclusió d'aquests darrers, juntament amb els búlgars, a la Unió Europea explica el salt de 2007 per l'augment dels fluxos de la Unió Europea i la caiguda dels fluxos extracomunitaris.

Així doncs, la procedència de la població estrangera de Catalunya ha anat variant amb els anys. Si a l'any 2000 teníem un conjunt de població estrangera molt més reduït en termes absoluts i amb un predomini d'africans i europeus; deu anys més tard trobem una població estrangera sis vegades més nombrosa, fonamentalment per l'acceleració de les migracions procedents de Llatinoamèrica (col·lectiu que s'ha multiplicat per tretze en els últims deu anys).

Pel que fa a la resta de continents de procedència, també han augmentat en tots els casos, destacant el col·lectiu de persones provinents del Magrib i la Unió Europea. Val a dir que la brusca acceleració d'aquest últim col·lectiu respon a l'ampliació de la Unió Europea amb l'entrada d'alguns països de l'Est i explicant alhora la caiguda dels fluxos extracomunitaris.

No obstant això, després d'uns anys en què els ciutadans provinents de països llatinoamericans han protagonitzat, juntament amb d'altres, l'important creixement d'entrades a Catalunya, es registra un descens dintre d'aquest grup en l'últim any. Bolivians, peruans i xinesos també redueixen el nombre d'empadronaments respecte l'any anterior.

Per finalitzar aquest apartat la taula següent confirma aquestes dades, corroborant a la vegada que tan sols marroquins, romanesos i equatorians han experimentat variacions positives des de juliol passat fins al mes de gener d'aquest any.

⁶ L'Acord de Schengen constitueix un dels passos més importants en la història de la Unió Europea. L'acord té com objectiu finalitzar amb els controls de fronteres dintre de l'espai de Schengen, facilitant la lliure circulació i la coordinació a nivell policial i judicial. La majoria dels estats membres de la Unió i alguns països tercers formen part d'aquest espai. L'Estat espanyol s'hi va adherir l'any 1991.

TAULA XV

Variació semestral de les 10 principals nacionalitats (juliol 2009-gener 2010).
Catalunya.

Nacionalitats	Variació semestral
Marroc	446
Romania	204
Equador	-3.318
Bolívia	-2.527
Colòmbia	-640
Itàlia	-658
Xina	-882
Pakistan	-959
Perú	1.296
França	-746

Font: Generalitat de Catalunya (2010).

1.3.2. La distribució de la immigració en les diferents províncies catalanes.

De la mateixa manera que en el cas de l'Estat espanyol establíem diferències entre les diferents Comunitats Autònomes, en el cas de Catalunya ho hem de fer entre les quatre províncies.

Tal i com podem veure en la taula següent, el grup d'edat entre 16 i 44 anys és el que concentra major nombre de població estrangera, confirmant que es tracta d'una població jove, en edat de treballar. Concretament, Barcelona és la província catalana que acull més població d'origen immigrant (amb un total de 803.211 immigrants), seguida de Girona (amb 161.510 immigrants), Tarragona (80.127 immigrants) i Lleida (148.435 immigrants). Caldria analitzar amb més detall el percentatge que representen respecte el total de la població de cada província. En tots els casos, la major concentració es troba també en el grup d'edat entre 16 i 44 anys.

TAULA XVI

Població estrangera per grups d'edat a les quatre províncies catalanes. 2010.

	Grups d'edat				TOTAL
	Menys de 16 anys	Entre 16 i 44 anys	Entre 44 i 64 anys	Més de 64 anys	
TOTAL	207.204	788.124	167.803	30.152	
Barcelona	132.853	545.888	108.873	15.597	803.211
Girona	30.452	96.764	25.920	8.374	161.510
Lleida	15.264	54.139	9.970	754	80.127
Tarragona	28.635	91.333	23.040	5.427	148.435

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Institut d'Estadística de Catalunya (2010a).

A continuació veurem quines són les nacionalitats més presents en cadascuna de les províncies. Les següents taules mostren les 5 nacionalitats més representades a cada província i el percentatge que representen respecte el total de la població estrangera de cadascuna d'elles.

TAULA XVII

Població estrangera per països a les diferents províncies. 2010.

BARCELONA	
Nacionalitat	% respecte el total de població estrangera de la província
Magribins	16,80%
Equatorians	9,60%
Bolivians	6,91%
Italians	4,70%
Romanesos	4,27%

TARRAGONA	
Nacionalitat	% respecte el total de població estrangera de la província
Magribins	24,61%
Romanesos	18,64%
Colombians	4,92%
Regne Unit	3,32%
Equatorians	3,22%

LLEIDA	
Nacionalitat	% respecte el total de població estrangera de la província
Romanesos	25,84%
Magribins	18,91%
Colombians	4,40%
Ucrainesos	3,73%
Algerians	3,37%

GIRONA	
Nacionalitat	% respecte el total de població estrangera de la província
Magribins	24,29%
Romanesos	8,20%
Francesos	5,29%
Gambians	5,13%
Hondurenys	3,66%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Institut d'Estadística de Catalunya (2010b).

Tal i com hem vist, els procedents del Magrib ocupen el primer lloc a Barcelona (16,80%), Tarragona (24,61%) i Girona, (24,29%) mentre que en el cas de la província de Lleida es troben en segon lloc (18,91%). Alhora, els de nacionalitat romanesa ocupen el segon lloc a Tarragona (18,64%) i Girona (8,20%) i el primer lloc a Lleida (25,24%). En el cas de la província de Barcelona (4,27%) es troben en cinquena posició.

Per finalitzar, ens agradaria comentar que, les dades a 1 de gener del 2010 mostren, de la mateixa manera que en el conjunt de l'Estat espanyol, un canvi respecte la tendència enregistrada des de l'any 2000. De fet, l'increment de la població estrangera és el més baix de la última dècada, observant-se clarament en els darrers anys una desacceleració del creixement d'aquest col·lectiu. Inevitablement, s'associa aquest fet amb les repercussions de la crisi econòmica actual. No obstant això, sembla ser que la crisi no afecta de la mateixa manera als diversos col·lectius d'estrangers, observant-se un augment d'empadronaments en el cas dels procedents del Marroc, Equador i Perú, i una reducció en el cas dels bolivians i argentins.

Sembla ser que en l'actualitat aquest intens flux migratori s'ha aturat, i el nombre d'estrangers comença a estabilitzar-se enlloc de continuar creixent com ho feia anteriorment. Segons la Secretaria per a la Immigració (2010) aquesta nova tendència estarà marcada per un menor volum d'entrades, per un lleuger retorn als llocs d'origen i per la proliferació de noves tendències migratòries, amb especificitats però a nivell territorial (veure apartat 1.5.).

1.3.3. El perfil de la població estrangera a Catalunya.

Les característiques sociodemogràfiques de la població espanyola són diferents a les de la població estrangera.

Concretament, aquesta darrera és una població molt més jove que la catalana (30,5 anys de mitjana enfront 42 anys) i més equilibrada en quan al gènere. A més a més, també cal remarcar l'elevat percentatge que representa el grup d'edat del 25 als 34 anys (31% en el cas dels homes i 28% en el cas de les dones), que pel fet de trobar-se en edat treballar incideixen en els percentatges globals de població activa.

És per això que la població estrangera juga inevitablement un paper rejuvenidor en la configuració de la població espanyola actual. A aquest fet cal sumar-li el nombre de naixements dintre d'aquest col·lectiu, i el paper dels reagrupament en l'equilibri de

gèneres, que sense dubte repercutiran en la configuració de la nostra societat en un futur proper.

En quan a la distribució territorial de la població estrangera, podríem dir que és força homogènia, seguint a grans trets les pautes de concentració de la població total. De manera que l'àrea metropolitana de Barcelona, el litoral i les capitals comarcals especialment acullen majors percentatges de població, en aquest cas, immigrant.

Segons dades del Institut Nacional d'Estadística, al 98% dels municipis catalans hi resideix com a mínim un estranger. Em termes absoluts, la ciutat de Barcelona acull la quarta part de la població estrangera de Catalunya, seguida de l'Hospitalet i Badalona. No obstant, en termes relatius, la situació canvia. En aquest cas la mitjana de Catalunya es veu àmpliament superada per municipis com Castelló d'Empúries, on la meitat dels seus 5.818 habitants són estrangers, Salou, on aquest percentatge arriba al 40,3% o Guissona⁷, on aquest any la població estrangera ja supera per poc a la població autòctona.

En canvi, si es té en compte el pes de la població estrangera sobre el total de la població comarcal, la situació canvia notablement. Concretament, són 30 les comarques que superaren el 10% de població estrangera.

Un altre aspecte que cal destacar de la població estrangera, és l'índex de masculinitat del col·lectiu, observant-se un predomini d'homes per sobre de dones en totes les comarques. Existeixen però algunes diferències i també en aquest cas en la població procedent d'Àfrica i d'Àsia el predomini és masculí i, en canvi, entre la població procedent d'Amèrica del sud les dones són majoria.

⁷ Aquest municipi va ser escollit per a la realització de l'estudi pilot previ a aquesta investigació.

TAULA XVIII

Perfil sociodemogràfic dels col·lectius més nombrosos a Catalunya. 2009.

Població	Total	%	% homes	% dones
Marroquina	241.227	19,3%	59,2%	40,8%
Romanesa	98.342	7,9%	52,9%	47,1%
Equatoriana	85.472	6,8%	47,8%	52,2%
Boliviana	61.452	4,9%	42,5%	57,5%
Colombiana	51.522	4,1%	46,1%	53,9%
Italiana	49.769	4,0%	57,7%	42,3%
Xinesa	48.529	3,9%	53,1%	46,9%
Paquistanesa	37457	3,0%	86,1%	13,9%
Peruana	37.386	3,0%	47,9%	52,1%
Francesa	36.652	2,9%	51,4%	48,6%
Argentina	35.600	2,8%	50,2%	49,8%
Brasilera	29.687	2,4%	42,9%	57,1%
Alemanya	24.461	2,0%	51,3%	48,7%
Dominicana	22.575	1,8%	42,8%	57,2%
Britànica	22.281	1,8%	54,3%	45,7%
Senegalesa	20.255	1,6%	81,2%	18,8%
Hindú	18.473	1,5%	76,3%	23,7%
Portuguesa	17.683	1,4%	61,4%	38,6%
Gambiana	17.548	1,4%	75,6%	24,4%
Ucraïnesa	17.337	1,4%	50,0%	50,0%
Xilena	17.205	1,4%	50,8%	49,2%
Uruguaiana	16.248	1,3%	50,7%	49,3%
Paraguaiana	16.010	1,3	36,7%	63,3%
Russa	15.950	1,3%	33,8%	66,2%
Polonesa	14.387	1,1%	57,3%	42,7%
Hondurenya	14.321	1,1%	33,3%	66,7%
Búlgara	13.160	1,1%	55,4%	44,6%
Veneçolana	10.583	0,8%	43,9%	56,1%
Neerlandesa	10.299	0,8%	54,2%	45,8%
Cubana	9.987	0,8%	44,3%	55,7%
Filipina	9.938	0,8%	44,9%	55,1%
Algeriana	9.098	0,7%	69,0%	31,0%
Mexicana	8.228	0,7%	43,9%	56,1%
Nigeriana	7.571	0,6%	59,4%	40,6%
Maliana	7.328	0,6%	88,7%	11,3%
Nord-americana	5.829	0,5%	50,9%	49,1%
Belga	5.726	0,5%	52,4%	47,6%
Ghanesa	5.242	0,4%	82,3%	17,7%
Guineana	5.210	0,4%	72,2%	27,8%
Georgiana	5.098	0,4%	59,1%	40,9%

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Institut d'Estadística de Catalunya (2010b).

Tal i com pot observar-se en la taula anterior, marroquins, romanesos i equatorians són les nacionalitats més nombroses a Catalunya. En el següent apartat analitzarem amb deteniment les característiques d'aquests tres grups.

Analitzant aquestes mateixes dades en funció del continent de procedència, en conjunt, Amèrica és el continent d'on procedeixen més estrangers amb un 36%. Europa és el segon amb un 30% i Àfrica està en tercer lloc amb un 25%.

1.3.4. Marroquins, romanesos i equatorians, les nacionalitats més presents a Catalunya.

En aquest apartat prestarem especial atenció a tres col·lectius, concretament, els més presents aquí Catalunya. L'objectiu és conèixer les principals característiques d'aquests grups i reflexionar en les semblances i diferències existents entre ells i en relació a la població catalana en general, tenint en compte la important presència d'aquests col·lectius a la nostra Comunitat Autònoma.

La taula següent mostra per ordre els col·lectius més presents a Catalunya.

TAULA XIX

Col·lectius estrangers més nombrosos a Catalunya. 2010.

1er lloc	MARROQUINS (19,3%)
2on lloc	ROMANESOS (7,9%)
3er lloc	EQUATORIANS (6,8%)

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de la Generalitat de Catalunya (2010b, 2010c, 2010d).

Tal i com s'observa en la taula anterior, els marroquins ocupen el primer lloc, seguits dels romanesos i dels equatorians. Comentar en tot cas que aquestes dades es traslladen a l'àmbit educatiu, tan sols intercanviant posicions els romanesos amb els equatorians, que passarien a ser el segon col·lectiu més present a les aules catalanes.

Seguidament, ens endinsarem en l'anàlisi de les característiques sociodemogràfiques de cadascun d'aquests grups.

- *Les persones de nacionalitat marroquina.*

El col·lectiu de nacionalitat marroquina és, com reflexa la taula anterior, el més nombrós a Catalunya i, a la vegada, és el grup que més anys porta aquí. De fet, ocupa aquest lloc des de fa més de quinze anys. En aquest cas, es considera una migració per proximitat que té lloc aproximadament a partir dels anys setanta. Aquesta dilatació temporal en l'arribada influeix en la heterogeneïtat d'aquest col·lectiu, en comparació amb d'altres.

Es tracta d'un grup de població molt jove, amb una mitjana de 27 anys i amb més proporció d'homes que de dones. És per això que, progressivament, s'han anat incorporant al mercat laboral al llarg dels anys.

La seva distribució pel territori és força homogènia. Concretament, segons dades de la Secretaria per a la Immigració només en un de cada quatre municipis catalans no resideix cap estranger d'aquesta nacionalitat.

- *Les persones de nacionalitat romanesa.*

El col·lectiu de nacionalitat romanesa és, tal i com hem dit, el segon més nombrós a Catalunya. No obstant això, cal sobresortir que és el primer col·lectiu a l'Estat espanyol i en algunes províncies catalanes, com Lleida.

De la mateixa manera que els de nacionalitat marroquina es distribueixen força homogèniament pel conjunt del territori. En aquest cas, segons dades de la Secretaria per a la Immigració, són poques les poblacions amb altes proporcions de romanesos i, en general, es tracta de municipis petits.

En canvi però, a diferència dels marroquins, es tracta d'una immigració força recent. De fet, l'entrada d'aquest país a la Unió Europea l'any 2007 influeix en la presència i visibilitat d'aquest col·lectiu.

Al mateix temps, es tracta també d'una població jove (29 anys de mitjana). Malgrat que com en la resta de grups també predominen els homes per sobre de les dones, en aquest cas els percentatges són força semblants (52,9% d'homes i 47,1% de dones), de manera que estan bastant equilibrats, molt més que en altres grups d'estrangers.

- *Les persones de nacionalitat equatoriana.*

La població de nacionalitat equatoriana constitueix actualment el tercer col·lectiu més nombrós a Catalunya. Anys enrere, abans de l'arribada del col·lectiu romanès, representava el segon col·lectiu més nombrós. Considerant aquest fet, juntament amb les condicions que aquests tenen per adquirir la nacionalitat, podríem dir que es tracta d'una població força assentada en el territori català. No obstant això, darrerament han augmentat els retorns al país d'origen dintre d'aquest col·lectiu. Sembla ser que la crisi econòmica actual està afectant especialment a aquest col·lectiu.

Igual que els altres dos grups, es tracta d'una població jove (la seva mitjana és 29,5 anys). Contràriament, es tracta d'una migració lleugerament feminitzada, tot i que sembla ser que aquest tendència s'està equilibrant darrerament.

A diferència també dels altres col·lectius, aquest no es distribueix homogèniament pel territori. En general, no s'observen proporcions elevades d'aquest col·lectiu en els diferents municipis, excepte a l'Hospitalet de Llobregat on aquest percentatge arriba al 4,8 i a més constitueix el grup de nacionalitat estrangera més nombrós. Alhora, s'observa una concentració en l'àmbit metropolità on hi resideix el 84,5% d'aquest col·lectiu. De la mateixa manera, a nivell comarcal, el Barcelonès, el Vallès Occidental i el Baix Llobregat concentren tres quartes parts d'aquest grup.

TAULA XX

Semblances i diferències entre els tres col·lectius més nombrosos a Catalunya.

Semblances entre els tres col·lectius
<ul style="list-style-type: none"> - En els tres casos es tracta de poblacions joves, amb mitjanes d'edat entre 27 i 30 anys. - En tots els casos predominen els homes per sobre de les dones.
Diferències entre els tres col·lectius
<ul style="list-style-type: none"> - Les trajectòries migratòries diferents. <ul style="list-style-type: none"> ▶ Llarga tradició en els cas dels marroquins, seguits dels equatorians i, finalment, pels romanesos. - La distribució en quan al gènere és o no equitativa. <ul style="list-style-type: none"> ▶ Predomini d'homes per sobre de dones en el cas dels marroquins. ▶ Predomini de dones per sobre d'homes en el cas dels equatorians. ▶ Equilibri entre sexes en el cas del romanesos. - La distribució territorial és diferent, més o menys homogènia. <ul style="list-style-type: none"> ▶ La distribució territorial és homogènia en el cas dels marroquins i dels romanesos. ▶ La distribució territorial no és homogènia en el cas dels equatorians. - Diferències culturals i lingüístiques i la influència en la integració social. - Menys retorns al país d'origen els cas dels romanesos i marroquins, que seguiran augmentant tot i que a un ritme inferior.

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de la Generalitat de Catalunya (2010b, 2010c, 2010d).

Tal i com es pot veure en el quadre anterior, existeixen força diferències entre els diferents col·lectius d'immigrants (entre aquests i en relació amb d'altres). És evident doncs, que de la mateixa manera també s'observaran diferències entre aquests i la població autòctona. En aquest sentit i per finalitzar aquest apartat ens agradaria remarcar les diferències culturals i lingüístiques existents en la societat catalana actual com una de les principals conseqüències de l'heterogeneïtat de les recents onades migratòries i, a la vegada, un dels majors reptes per a la cohesió social.

Tal i com hem vist al llarg d'aquest capítol, a l'Estat espanyol i a Catalunya els fluxos migratoris s'han accelerat significativament en els darrers quinze anys. Concretament, les dades ens permeten constatar una tendència que a principis de dècada només podíem qualificar d'emergent, sense sospitar el volum que podria adquirir ni la rapidesa amb que es produiria.

Aquesta nova onada migratòria, caracteritzada principalment per la diversitat d'orígens, ha suposat, per a l'Estat espanyol, el canvi tendència i, per a Catalunya, la reafirmació com a terra d'acollida. En qualsevol dels casos, ha incidit directament en el creixement de la població espanyola i catalana en els darrers anys.

De fet, sigue quina sigue la font de dades que prenguem com a referència, s'evidencia que la immigració ha crescut, tot i la recent aturada o desacceleració dels fluxos observada darrerament.

Tal i com hem esmentat, actualment estem entrant en un nou cicle que estarà marcat per noves tendències migratòries. En aquest nou cicle, guanyaran importància els reagrupament familiars i l'augment dels naixements de fills de mares estrangeres, que facilitaran el creixement o estabilització d'aquest col·lectiu mitjançant altres vies. A Catalunya, per exemple, un de cada quatre nens nascuts correspon a fills de mares i/o pares estrangers i un de cada cinc matrimonis correspon a unions amb almenys un cònjuge estranger.

Cal advertir però la dificultat de realitzar estimacions respecte les possibles tendències que seguirà en un futur proper atesa la naturalesa complexa i variable dels fluxos migratoris.

Per finalitzar aquest apartat ens agradaria remarcar la importància de regular els fluxos migratoris, ja que la gestió d'aquests processos és clau per a la posterior integració social.

1.4. La població irregular en el context espanyol.

Tal i com hem esmentat al inici d'aquest capítol, cal si més no qüestionar-nos la validesa de les dades de què disposem. Com sabem, probablement aquestes estiguen per sota de la realitat, tenint en compte les discrepàncies evidents entre les fonts i les dades referides a la irregularitat, que necessàriament també han de ser mencionades. Dit d'una altra manera, l'aturada observada recentment en l'entrada de població immigrant es refereix únicament a la immigració legal..

Contràriament al que es podria esperar, el ràpid augment de la immigració també ha significat un augment de la irregularitat, convertint-se probablement en el factor diferencial més important de la situació de la immigració a l'Estat espanyol respecte d'altres països europeus. Les freqüents regularitzacions extraordinàries, les limitades vies d'entrada regular i la importància de l'economia submergida es senyalen com les principals causes que fan que les xifres d'irregulars siguin molt més elevades en el context espanyol que en altres països (Domingo i Gil, 2006).

Abans d'analitzar les dades sobre irregularitat creiem necessari realitzar alguns aclariments.

La irregularitat, fa referència estrictament a l'estrangeria i, més concretament, a la regulació legal d'aquesta qüestió. En aquest sentit, la llei d'estrangeria estableix determinades condicions i limitacions a l'accés de les persones estrangeres a la ciutadania i als drets constitucionals (en funció de les nacionalitats d'origen).

D'altra banda, la irregularitat no és una condició "natural" de les persones immigrades o estrangeres, sinó que fa referència a determinades situacions relacionades amb l'entrada o residència a l'Estat espanyol, que queden fora dels supòsits que estableix la llei d'estrangeria vigent. És evident doncs que els canvis en la legislació vigent poden incidir, en major o menor mesura, en la situació de legalitat que viu la persona immigrant. Actualment, moltes persones es troben en aquesta situació, fins i tot havent-hi residit i treballat de forma regular.

En relació amb aquesta darrera afirmació, és necessari mencionar un altre tipus de situació d'irregularitat en la que es troben també molts immigrants: la irregularitat sobrevinguda, que s'esdevé quan, per motius que normalment s'escapen del control de la mateixa persona estrangera, deixa de complir tots i cadascun dels requisits legals.

Un cop realitzades aquestes consideracions preliminars, analitzarem les dades actuals sobre immigració irregular a l'Estat espanyol.

Concretament, en l'actualitat el percentatge de població irregular a l'Estat espanyol sobrepassa el 20% del total de residents. Tot i això, sembla ser que després d'haver assolit el punt màxim l'any 2003, amb un 50,3%, el percentatge de població immigrant que es troba en situació d'irregularitat ha anat minvant fins avui en dia (veure taula següent).

TAULA XXI

Evolució de la població estrangera irregular a l'Estat espanyol. 2001-2010.

Any	%
2001	34,7
2005	46,4
2010	21,6

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Institut Nacional d'Estadística (www.ine.es).

Tal i com s'observa, en tots els casos es tracta de percentatges importants de població irregular, a pesar del descens enregistrat darrerament que òbviament indica que les mesures que es dirigeixen a controlar aquests fluxos resulten efectives. De fet, i considerant el volum de població irregular, el tema de la irregularitat ha estat una de les qüestions que ha preocupat més en els darrers anys en relació a la immigració i, conseqüentment, s'han dut a terme un gran nombre de mesures amb la finalitat d'intentar controlar-la i reduir-la. En són un bon exemple, entre d'altres, les accions destinades a la reducció d'entrades de població immigrant irregular via marítima, que han tingut els seus efectes positius ja que el passat 2009, segons dades publicades a la pàgina web de la televisió de Catalunya, van minvar gairebé un 50% respecte l'any anterior (concretament un 45,7% menys en general i un 75,5% a les Illes Canàries) (tv3.cat, 2010b). Evidentment, cal dirigir esforços en moltes direccions per tal de poder aconseguir una millor regulació i control dels fluxos migratoris actuals.

Arribats a aquest punt, ens agradaria mencionar que, en molt casos, les imatges que es difonen pels mitjans de comunicació (immigrants arribant en pasteres, persones que entren amagades sota un camió, crims o delictes realitzats per persones d'origen immigrant...) distorsionen la realitat i, a més, porten a associar equívocament la irregularitat amb il·legalitat i criminalitat, amb les repercussions negatives que aquest fet pot comportar. En aquest sentit, citar les declaracions realitzades darrerament per Silvio Berlusconi, primer ministre italià, on expressa clarament el seu rebuig vers la immigració, associant explícitament immigració amb criminalitat. Creiem que discursos com aquest, poden generar actituds desfavorables envers les persones immigrades, dificultant la conseqüent cohesió social.

Per finalitzar ens agradaria emfatitzar que es tracta d'un tema molt seriós, ja que de la legalitat depèn l'accés a determinats recursos, serveis i prestacions socials. I, en relació a aquest darrer aspecte, remarcar novament la importància que adquireix el control dels fluxos migratoris, ja que la demanda laboral actual és força limitada i en el cas de que l'increment de població immigrant es donés al ritme que ho ha fet en els últims anys, no es podrien assegurar unes condicions de vida dignes per tothom.

1.5. Una aproximació a la població espanyola a llarg termini.

Arribats a aquest punt ja hauríem de ser prou conscients de la magnitud del fenomen migratori en el context actual. En aquest apartat però ens agradaria reflexionar

breument sobre quines seran les tendències i comportaments demogràfics a partir d'ara, tenint en compte que sembla ser que darrerament hem entrat en un nou cicle migratori, marcat per un menor volum d'entrades, per un lleuger retorn als llocs d'origen i per la proliferació de noves tendències migratòries, com el trasllat a països tercers (Generalitat de Catalunya, 2010e).

Així doncs, creiem necessari plantejar-nos què explicarà l'evolució de la població catalana a partir d'ara, tenint en compte la reducció d'entrades i l'augment dels retorns observats darrerament. Caldrà considerar també en aquest punt, el paper que jugaran els nounats fills de residents, la importància del reagrupament familiar, les regularitzacions per arrelament i molts altres aspectes que condicionaran la societat catalana en un futur no molt llunyà. De manera que, des del nostre punt de vista és necessari analitzar detingudament aquestes tendències, principalment de cara a la previsió de recursos.

Segons les estimacions realitzades per l'Institut Nacional d'Estadística (2010c)⁸ en base a un flux migratori constant, que no podem evidentment assegurar si serà així al cent per cent, les tendències demogràfiques actuals portarien a una reducció progressiva del creixement poblacional natural, que passaria a ser negatiu des de l'any 2020.

A més a més, l'estructura per edats es veuria clarament modificada, ja que la població major de 64 anys es duplicaria i passaria a representar més del 30% del total, el que suposaria l'envelliment de la piràmide poblacional. Pel que fa a la població de 16 a 64 anys cal dir que es veuria disminuïda en més de mig milió d'efectius, un 18,4% del seu volum total. Si considerem aquestes dues dades conjuntament, és fàcil preveure un augment de la taxa de dependència, que s'elevaria fins al 89,6% (quasi el doble tenint en compte que el percentatge actual és un 47,8%). Al mateix temps, aquest envelliment ocasionaria inevitablement un continu creixement del nombre defuncions que tenen lloc cada any. D'aquesta manera, el saldo entre naixements i defuncions entraria en una dinàmica decreixent que podria suposar un obstacle per al creixement poblacional.

Ara bé, encara que globalment els fluxos migratoris disminueixin, el percentatge d'immigrants i els seus descendents directes continuaran augmentant, principalment per l'augment dels naixements de fills d'estrangers i pels reagrupaments familiars.

⁸ La projecció s'ha realitzat en base a una hipòtesis de decreixement del flux migratori fins als 3,8 milions entre el 2009 i el 2019. A partir d'aquest any, les dades corresponen a un flux anual constant de 400.000 immigrants.

I molt probablement, en termes generals, encara no siguem prou conscients d'aquesta nova fase.

Per tant, creiem necessari remarcar en darrer lloc que tenim encara molta feina per endavant, per tal d'integrar al conjunt de la població immigrant (que inclou també als anomenats immigrants de segona generació⁹) garantint-ne la igualtat d'oportunitats.

⁹ De moment encara són escassos els grups d'estrangers l'assentament dels quals sigui antic i comptin amb una segona generació plenament instal·lada en l'edat adulta en el nostre context. No obstant això, l'anàlisi de les tendències de futur, permet corroborar que serà així en un futur no gaire llunyà.

2. Les principals conseqüències de la immigració

En el primer capítol hem analitzat les conseqüències sociodemogràfiques que l'arribada de població immigrant té sobre la configuració de la societat espanyola i catalana d'avui en dia, amb la finalitat de disposar d'uns referents numèrics que ens aproparan més objectivament a la realitat, tot i ser conscients el decalatge entre les diverses fonts i de les limitacions de les mateixes.

És evident però que aquest es tan sols un primer pas, necessari però no del tot suficient. Analitzar un fenomen com aquest, per la seva complexitat i multidimensionalitat, requereix que es realitzen diverses aproximacions: una primera aproximació més quantitativa que ha de ser necessàriament complementada amb una segona més qualitativa, amb la finalitat d'oferir una anàlisi més reflexiva a partir dels canvis que aquest fenomen ha suposat en la nostra societat.

En aquest sentit, en aquest apartat ens centrarem principalment en la descripció i anàlisi de les conseqüències socioculturals. Ja que, el fenomen migratori, a més a més d'impulsar el creixement de la població en els últims anys, també té la seva incidència en molts altres àmbits.

Fins als anys 80 la població espanyola havia estat relativament homogènia. Però, l'arribada massiva d'immigrants en aquests darrers anys ha propiciat una major diversitat en tots els sentits (lingüística, cultural, religiosa, etc.).

En aquest context, la integració dels diferents col·lectius no és una tasca fàcil sinó tot el contrari, ja que com hem vist l'heterogeneïtat també és una de les principals característiques de la composició dels fluxos migratoris d'avui en dia.

No obstant això, en el cas de l'Estat espanyol, la diversitat d'orígens i l'important percentatge d'immigrants procedents d'àmbits culturals o lingüístics propers al nostre fan pensar que la integració de la població immigrant podria ser menys problemàtica que la sorgida en altres països de la Unió Europea, els conflictes culturals existents i la

desigualtat d'oportunitats present en molts àmbits, evidencien que ens queda encara un llarg camí per recórrer en aquest sentit.

En primer lloc, realitzarem algunes consideracions sobre les principals característiques d'aquesta nova diversitat, incidint fonamentalment en el pla cultural i lingüístic.

També descriurem i analitzarem els diferents models existents per gestionar aquesta diversitat intentant apuntar alhora la direcció que caldria seguir per tal d'integrar els nousvinguts a la nostra societat.

A la vegada, intentarem descriure a grans trets les principals fases per les que passa aquest col·lectiu en arribar a un nou país.

En darrer lloc, ens detindrem en l'anàlisi de les actituds manifestades per la població autòctona, per la importància que aquestes tenen en aquest procés d'integració de la població immigrant.

2.1. Diversitat cultural i lingüística.

Una de les principals conseqüències del fenomen migratori en l'estructura de la societat espanyola actual és l'augment de la diversitat en tots els sentits. De fet, concretament en el nostre context, es considera una diversitat molt més àmplia que anys enrere, ja que no es tracta tan sols d'una diversitat d'orígens sinó que aquesta comporta a la vegada un augment de les cultures, llengües i religions que coexisteixen en un mateix territori.

En aquest apartat ens endinsarem en l'anàlisi d'aquesta diversitat, incidint principalment en la diversitat existent en l'àmbit cultural i lingüístic.

En qualsevol dels casos, optant per una visió positiva de la diversitat que contempli les diferències com quelcom positiu i enriquidor.

2.1.1. Diversitat cultural.

Parlar de pluriculturalitat o d'interculturalitat implica necessàriament anar a l'arrel del tema i definir què s'entén per cultura.

En primer lloc però, cal mencionar que coexisteixen diverses perspectives teòriques però que la que veurem tot seguit és la que considerem més adient i adequada a la realitat actual, ja que parteix d'un concepte interaccionista de cultura.

Una cultura canviant amb el temps, que s'adapta a les necessitats del moment, compatible amb alguns dels models que veurem en el següent apartat.

Abans de continuar creiem necessari remarcar la necessitat de treballar molt sobre aquestes visions, amb la finalitat de modificar certes representacions i creences en certa manera ingènues però predominants que des del nostre punt de vista no són gaire adients.

L'ésser humà és bàsicament cultural i la cultura és una construcció seva, alhora que ajuda a la seva transmissió, conservació i transformació mitjançant la participació i exteriorització. Tot i que sembli contradictori, la cultura és dinàmica i canviant, com a conseqüència de la interacció comunicativa que es produeix dintre i entre diferents comunitats de vida.

Partir d'aquest concepte implica rebutjar una concepció essencialista de la mateixa. La cultura no és quelcom inamovible i ahistòric, ni forma part de l'essència permanent d'una comunitat de vida. La cultura es construeix mitjançant la interacció dels éssers humans, però al mateix temps mai està definitivament construïda sinó que està immersa en un procés de construcció continu.

Segons Camilleri (1985):

“La cultura es el conjunto más o menos ligado de significaciones adquiridas, las más persistentes y las más compartidas, que los miembros de un grupo, por su afiliación a este grupo, deben propagar de manera prevalente sobre los estímulos provenientes de su medio ambiente y de ellos mismos, induciendo, con respecto a estos estímulos, actitudes, representaciones y comportamientos comunes valorizados, para poder asegurar su reproducción por medios no genéticos” (Camilleri, 1985:13).

Dit d'una altra manera, en paraules de Besalú (2002):

“Cultura es lo que no es fruto de la naturaleza, es aquello que han ido construyendo los hombres y mujeres a lo largo de la historia; es todo lo que se aprende y se transmite socialmente” (Besalú, 2002:25).

De manera més entenedora i sintetitzada, podríem dir que és la manera de ser d'una determinada comunitat de persones, les seves costums, creences, comportaments apresos i transmesos socialment.

Malgesini i Giménez (1997) afegeixen algunes característiques a n'aquest concepte:

- La cultura no forma part de l'herència genètica, sinó que s'aprèn mitjançant el procés de socialització, a partir de les relacions amb el medi social i natural que ens rodeja.
- No és estàtica; en certa manera es considera un mecanisme d'adaptació als canvis i transformacions del medi.
- La cultura dóna sentit i significat a la realitat. De manera que, interpretem la realitat segons els paràmetres culturals que caracteritzen la cultura de la qual formem part.
- Es transmet a través del llenguatge, mitjançant símbols. Qualsevol llenguatge és útil per produir i comunicar missatges, tot i que el verbal sigui probablement el més elaborat.
- La cultura està formada per multitud de components, alguns dels quals són més fàcils d'observar que d'altres més profunds i inconscients. Aspectes com la gastronomia, les festes, el folklore... serien més visibles. En canvi, altres aspectes com el concepte de bellesa, les metes de desenvolupament, els models de relació... serien components interns, més difícils d'observar i, alhora, més nuclears en comparació amb els altres.
- La cultura és un tot integrat. És per això que no podem analitzar i interpretar cadascun dels components esmentats per separat.
- Cada individu té una versió particular de la cultura a la que pertany.

En darrer lloc, creiem necessari assenyalar que difícilment trobarem una persona que respongui a tots i cadascun dels atributs descrits. Sobretot considerant la ja mencionada heterogeneïtat intragrupal que caracteritza aquest col·lectiu.

Tenint en compte aquestes consideracions, les diferències culturals en el nostre context són òbvies. En aquest sentit cal tenir molt present que les diferències culturals poden comportar xocs amb la cultura d'acollida, en funció d'una major o menor distància amb aquesta. En aquest sentit, un dels majors obstacles amb els que es troben els nousvinguts és sense dubte el desconeixement de la llengua del país receptora.

2.1.2. Diversitat lingüística.

En aquest apartat realitzarem alguns comentaris al voltant de la diversitat lingüística, no tan sols com a conseqüència del fenomen migratori sinó com una característica de la condició humana, ja que ha estat una constant al llarg de la història de la humanitat.

En l'actualitat, la diversitat lingüística entesa com una situació de convivència entre dues o més llengües en un mateix territori, és present en molts indrets del planeta. No obstant això, les situacions de contacte lingüístic poden ser molt diverses, en funció de moltes variables, entre elles, la posició i prestigi que ocupa cadascuna d'elles en un determinat context. En aquest sentit, farem alguns comentaris al voltant de la singularitat lingüística del context català.

Analitzarem també les tendències que dominen actualment i algunes de les conseqüències del fenomen de la globalització en el pla lingüístic.

Finalment, realitzarem algunes consideracions sobre la llengua, a partir d'algunes de les seves principals característiques.

En tots els casos, emfatitzant la igualtat de les llengües, i la necessitat de defensar-les i protegir-les si cal, per tal d'evitar-ne la pèrdua i la catàstrofe que suposaria des del punt de vista cultural la pèrdua de qualsevol llengua com a patrimoni de la humanitat.

Començarem aportant algunes dades, amb la finalitat de tenir uns referents numèrics pel que fa a la esmentada pluralitat de llengües al món.

Segons la UNESCO, en l'actualitat hi ha unes 6.000 llengües, la meitat de les quals estan en perill de desaparèixer (Generalitat de Catalunya, 2011). Aquesta serà una de les qüestions que analitzarem en aquest apartat, els criteris utilitzats per distingir les llengües que es troben en perill.

Un altre aspecte que cal comentar és que la distribució pels diferents continents és molt irregular.

Així doncs, les llengües africanes i asiàtiques representen al voltant del 32% en cada continent, les del continent americà el 15% i les del Pacífic un 18%. En canvi, el continent europeu, només acull un 3% de les llengües mundials.

Concretament, la meitat de les llengües del món es concentren en vuit estats: Papu Nova Guinea (832), Nigèria (515), Índia (400), Mèxic (295), Camerun (286), Austràlia (268) i Brasil (234).

Malgrat la diversitat lingüística mundial, són pocs els països que s'escapen de les pautes d'uniformització cultural i lingüística típica de la cultura occidental. I tant és així que, en el context actual, hi ha llengües que estan en auge i d'altres que en un futur no molt llunyà poden veure's amenaçades o fins i tot ja ho estan.

Per una part, a hores d'ara ningú dubta de l'abast expansiu ni del prestigi de la llengua anglesa, com una de les principals conseqüències de la globalització lingüística. Un clar exemple seria que podem viatjar per tot el món utilitzant l'anglès, tot i que això no significa que en tot el planeta aquest sigui la llengua que majoritàriament es parli en els diferents països. No obstant, mai en la història s'havia parlat una llengua (tot i els diferents nivells de coneixement observats) d'una manera tant extensa com ara, ni l'havia parlada tanta gent.

Per l'altra, també és conegut que la citada globalització lingüística ha fomentat alhora la regionalització, i amb ella, l'extensió de llengües regionals (Fishman, 2010). O, dit d'una altra manera, davant la globalització lingüística sorgeixen sentiments de defensa d'allò més pròxim, en aquest cas la llengua pròpia (ja sigui llengua o dialecte). Probablement, l'ideal seria compatibilitzar ambdues perspectives, la global amb la local, però no sempre és una tasca fàcil.

En segon lloc, ens centrarem en el nostre context.

L'Estat espanyol, i concretament Catalunya, sempre s'havia caracteritzat per la diversitat en el terreny lingüístic, però el fenomen migratori augmenta encara més el nombre de llengües coexistents en aquest context.

De fet, avui en dia a Catalunya es parlen aproximadament unes 300 llengües (Generalitat de Catalunya, 2011). Entre aquestes hi podem trobar llengües tan conegudes com el xinès, l'anglès o l'italià o llengües que potser no havíem sentit anomenar mai, com el kannada (llengua originària de l'Índia), el txol (originària de Mèxic) o la llengua de signes senegalesa (originària del Senegal).

De manera que, entre les llengües presents en el nostre territori, algunes són força properes, fins i tot de la mateixa família lingüística, i altres de famílies lingüístiques

molt diferents (veure ANNEX 2), sense mencionar la gran varietat de dialectes no reconeguts com a llengües oficials. Fins i tot en alguns casos parlem de llengües àgrafes, sense escriptura. Aquest darrer aspecte esdevé més significatiu en el moment d'aprendre una segona llengua, ja que el desconeixement de la primera llengua a nivell formal i escrit probablement planteja majors dificultats per aprendre una nova llengua. Més endavant veurem com aquest fet pot suposar un obstacle per a l'aprenentatge d'una L2 davant la impossibilitat de realitzar transferències lingüístiques a partir de la seva llengua pròpia (Hipòtesi d'Interdependència Lingüística). En canvi, el fet de tenir com a llengua pròpia una llengua de la mateixa família lingüística de la que es vol aprendre pot suposar un cert avantatge, considerant la proximitat lingüística entre ambdues.

El cas de Catalunya mereix ser comentat específicament, per la seva singularitat en el terreny lingüístic, amb l'existència de dos llengües oficials (el català i el castellà) i els innegables lligams de la llengua catalana amb la identitat col·lectiva d'aquesta comunitat.

Com sabem, la nostra Comunitat Autònoma té dos llengües oficials: el castellà, oficial a la resta de l'Estat espanyol i el català, llengua pròpia i uns dels elements principals, per no dir el més significatiu, de la identitat cultural d'aquesta comunitat. El català però, present en alguns àmbits més que en altres (com l'educatiu, per exemple) conviu avui en dia amb moltes altres llengües a més del castellà, i la seva presència és fa inevitablement menys perceptible.

Tenint en compte aquestes reflexions i els inevitables efectes de la globalització també en el nostre context, es podria dir que la comunitat catalana pateix la tendència de la uniformització per partida doble: a escala local per part de la comunitat castellanoparlant i a escala mundial per part de la comunitat anglosaxona.

Nosaltres creiem que no es pot lluitar contra la uniformització a escala mundial mitjançant la uniformització a escala local. És per això que considerem que el català adquireix un paper fonamental en tot aquest procés, com a llengua pròpia del poble català que caldrà potenciar per a què no es perdi, i com a tret identitari comú de la societat catalana del futur, en la que també hi formaran part les persones d'origen immigrant integrades en el nostre context. Caldrà veure quina evolució segueix el català en els darrers anys, i si es continuen dedicant tants esforços com darrerament per la seva normalització, tenint en compte el context divers actual.

Sabem que encara avui en dia la nostra llengua gaudeix d'una bona salut, amb 11,47 milions de persones que la parlen (7,68 dels quals la tenen com a llengua materna).

No obstant això, les dades confirmen una retrocés del català a Catalunya en els darrers anys, ens uns determinats dominis comunicatius més que en d'altres, de manera que caldrà analitzar que està succeint i prendre mesures al respecte.

Encara no és el cas del català, però tal i com hem esmentat, actualment hi ha moltes llengües que estan en perill d'extinció. Per tal de determinar-ho un dels criteris que més s'utilitza és el nombre de parlants que té una llengua. Concretament, 10.000 parlants es considera el nombre decisiu en la supervivència d'una llengua (Nettle, 1999).

Tenint en compte aquest criteri, aquesta seria la situació actual:

- Un 58,81% parlen llengües de menys de 10.000 parlants, situació en la que es trobarien 3.564 llengües, més de la meitat de les llengües que es parlen actualment.
- Un 29,80% (1.806) parlen llengües de menys de 1000 parlants i es troben abocades a l'extinció en qüestió de decennis.
- Finalment, un 11,39% (690) parlen llengües de menys de 200 parlants que es perdran amb rapidesa.

No es tracta de ser alarmistes però tenint en compte les dades que acabem de veure podríem afirmar conseqüentment que la diversitat lingüística i cultural es troben greument amenaçades, considerant alhora els lligams existents entre llengua i cultura. De fet, cada cultura, com cada llengua, és única i irrepetible. De manera que, aquesta pèrdua lingüística aniria associada a la desaparició de les cultures que aquestes llengües vehiculen, i aquest fet suposaria una veritable catàstrofe mundial (Moreno, Serrat, Serra i Farrés, 2002).

De manera que, hem de ser conscients de les tendències actuals i lluitar contra uniformització lingüística que contràriament a la diversitat cultural contribueix a l'empobriment cultural.

En tercer lloc, realitzarem algunes consideracions sobre el què entenem per llengua.

- Una llengua, té dos aspecte essencials i inseparables: el comunicatiu i l'identificatiu. De fet, molts dels prejudicis lingüístics sorgeixen quan se'n deixa de considerar un. Per exemple, considerant tan sols el comunicatiu, podríem concloure que les comunitats petites haurien de renunciar a la seva llengua per adoptar les llengües de les comunitats més grans. En canvi, atenent només a l'identificatiu, insistiríem en la idea que dos comunitats que parlen igual són iguals i que dos

comunitats diferents han de parlar diferent, afavorint d'aquesta manera la diversificació lingüística. Així doncs, les llengües no són únicament mitjans de transmissió d'informació sinó que es consideren mitjans d'identificació i caracterització de la personalitat i idiosincràsia d'una determinada comunitat específica. A més, les llengües possibiliten que un individu s'integri en una comunitat o grup sense haver de renunciar a les seves característiques individuals, a la seva manera de ser peculiar (Moreno, Serrat, Serra i Farrés, 2002).

- Totes les llengües són iguals (Moreno, 2000). L'ús d'unes llengües per sobre d'unes altres no té cap fonament lingüístic. En tot cas, la imposició d'una llengua per sobre d'una altra podria respondre a altres tipus de motius (domini polític, cultural, etc.). De fet, un dels descobriments fonamentals de la lingüística moderna és haver comprovat que totes les llengües existents posseeixen un grau similar de desenvolupament gramatical; que no hi ha llengües més o menys desenvolupades o perfeccionades, sinó que s'observa un grau semblant de complexitat a nivell global. De manera, que sota aquesta perspectiva podem afirmar que fins i tot les llengües que estan estandarditzades i unificades no estan més desenvolupades que aquelles que no coneixen l'escriptura.

- La llengua es considera un dels elements més definidor de la identitat col·lectiva. Ens permet identificar-nos amb un determinada comunitat cultural i ens possibilita la comunicació efectiva amb els semblants a la vegada que ens permet expressar la nostra idiosincràsia sense que això suposi un obstacle per a la comunicació amb l'altre.

- La llengua és un dels elements més importants de la cultura, ja que permet la transmissió de coneixements, d'experiències i de sentiments compartits per una determinada comunitat.

- Un altre aspecte molt interessant és que cada llengua és essencialment variable i diversa en les seves manifestacions. Així doncs, les variacions són típiques en les llengües i ho prova el fet que amb el temps poden anar canviant fins arribar a ser irreconeixibles.

Atenent aquestes consideracions, no està de menys remarcar que també hem de respectar la llengua i cultura pròpies dels nouvinguts. Ja que, de fet, només quan ens acceptem i ens sentim acceptats som capaços d'acceptar els altres. I per raons històriques els catalans (i especialment els catalanoparlants) podem entendre molt bé a què ens estem referint.

Per finalitzar aquest apartat, ens agradaria remarcar que aquesta diversitat implica que, des de plantejaments de reconeixement de la seva existència, és a dir, allunyats de l'assimilació, es facin esforços per tenir-la en consideració, lluitant contra la discriminació i el racisme i preparant a les futures generacions per viure en una societat culturalment diversa. La multiculturalitat doncs, és una característica de la complexa societat actual; però, és necessari anar més enllà, ja que les relacions i el intercanvi està sent desigual i asimètric, apareixent com a conseqüència un seguit de desajustaments fruit del contacte i relacions interculturals on serà necessari intervenir.

Si volem afavorir la integració dels nouvinguts hem d'intentar deixar de banda els prejudicis basats en l'etnocentrisme, respectant la diversitat i valorant-la amb la visió que aquesta contribueix al progrés cultural de la humanitat. De fet, tal i com hem vist, la diversitat cultural i lingüística ens enriqueix ja que no hi ha dos cultures exactament iguals, de la mateixa manera que no hi ha dos llengües exactament iguals.

En aquest context és necessari remarcar la importància del model emprat per gestionar la diversitat existent, amb la finalitat d'integrar a la població immigrant per tal d'aconseguir una societat futura cohesionada. En el següent apartat definirem la perspectiva intercultural com el model més adient per a la integració de la població immigrant.

2.2. La gestió de la diversitat existent.

En aquest apartat definirem les principals característiques dels principals models de gestió elaborats en diferents contextos. Ens centrarem principalment en el context canadenc i nord-americà, per tenir més experiència en aquest camp.

Tot seguit, revisarem els trets fonamentals de la perspectiva intercultural a partir de l'anàlisi dels models esmentats, distingint-la del posicionament que li és més proper i amb el que sovint es confon: el multiculturalisme.

Finalment, veurem quin ha estat el desenvolupament de la gestió de la diversitat en el nostre context. De fet, convé ressaltar que en el context espanyol i català fins fa molt poc no es va abordar explícitament aquest tema per part de les administracions públiques. Per aquest motiu encara no s'ha actuat gaire en aquest sentit, i fins al moment la resposta s'ha centrat en la majoria dels casos en l'elaboració de mesures reguladores més que no pas integradores. És per això que ens centrarem en l'anàlisi d'altres realitats, per tal d'apuntar quina hauria de ser la direcció a seguir.

La resposta de la societat d'acollida envers aquesta realitat oscil·la en una escala que va des de l'acceptació al rebuig, i en la que hi ha posicions intermèdies de coexistència.

De manera més concreta, les actituds públiques i polítiques han propiciat l'adopció de diverses polítiques dissenyades per gestionar la diversitat existent, algunes de les quals seran discutides en aquest d'apartat (Coelho, 2005).

De fet, la diversitat cultural ha estat interpretada de diferents maneres en funció del lloc i moment. Concretament, s'han utilitzat diverses metàfores per descriure les diferents aproximacions existents.

- Amanida o enciamera. Cada ingredient té el seu propi gust i la seva aparença distintiva, però el sabor és millor si es combina amb altres gustos.
- Mosaic cultural. Cada cultura contribueix per igual al disseny total, al mateix temps que es mantenen les identitats culturals.
- Gresol de cultures. Les diferents cultures coexistents es barregen, es fonen.
- L'arbre. La cultura principal és un arbre on s'empelten diferents branques, que representen l'aportació de les cultures minoritàries.

A grans trets, es tracta de diferents estratègies i aproximacions, que a la pràctica no són tan fàcils de diferenciar ja que en alguns casos poden coexistir característiques de les diferents aproximacions.

Abans de continuar però, ens agradaria remarcar la importància de prendre consciència de que la integració de la població nouvinguda no depèn únicament del model de gestió emprat, sinó de la interacció d'aquests amb molts altres factors (les actituds de la població autòctona, la distància cultural amb la cultura del grup dominant, les mesures legislatives impulsades, les actituds de la població immigrant...) que veurem amb més detall més endavant.

2.2.1. Models de gestió de la diversitat.

En primer lloc, ens centrarem en la classificació que efectua Coelho (2005) dels models de gestió emprats en el context canadenc. Concretament, distingeix quatre models:

- Segregació.

Aquest model propicia la separació legalment forçada de diferents grups culturals. Concretament, es limita la seva participació en els processos de presa de decisions, garantint la subordinació d'aquests al grup dominant. No obstant això, també pot donar-se de manera informal. Un clar exemple d'aquesta ideologia seria apartheid existent fins fa poc a Sud-Àfrica.

Avui en dia hi ha pocs països que donin suport a aquest model com una aproximació vàlida per gestionar la diversitat, tot i que encara existeixen pràctiques segregacionistes.

- Assimilació.

En aquest model les diferents cultures es veuen com una divisió social, com un estadi temporal pel qual es passa fins arribar a una assimilació completa. L'objectiu en aquest cas és, com el seu nom indica, l'assimilació de les minories al grup majoritari, que ha d'abandonar públicament la seva identitat. Dit d'una altra manera, el que es pretén des d'aquest model és eliminar la diversitat present.

Mencionar en darrer lloc que, en molts casos, sota polítiques etiquetades d'integració s'amaguen objectius assimilacionistes.

- Fusió cultural.

A diferència de l'anterior, es basa en un procés bidireccional d'adaptació i aculturació que no concep la cultura com quelcom negatiu, sinó que en aquest cas es pretén incorporar les minories a la cultura principal o del grup dominant, de manera que aquesta també es veu modificada.

Així doncs, amb el temps es crea una identitat cultural comú, que barreja aspectes de les diferents cultures que coexisteixen.

Aquest model també es coneix, en paraules de Banks (1993, 1994), e *pluribus unum* (entre la majoria un).

Finalment mencionar que, com veurem a continuació, la versió americana d'aquest model seria l'equivalent al gresol de cultures, ja que aquest promou també la barreja cultural.

- Pluralisme cultural.

Aquest model, també anomenat multiculturalisme, fomenta la creació d'una societat cohesionada, mantenint les diverses identitats culturals existents. Al darrera hi ha també en aquest cas una visió positiva i enriquidora de la diversitat.

El quadre següent resumeix els models descrits.

TAULA XXII
Models de gestió de la diversitat.

Models	Procés	Visió de la diversitat	Objectiu principal
Segregació	Unidireccional	Negativa	Separar i aïllar a les minories.
Assimilació	Unidireccional	Negativa	Assimilar les minories al grup majoritari.
Fusió cultural	Bidireccional	Positiva	Incorporar les minories al grup majoritari.
Pluralisme cultural	Bidireccional	Positiva	Mantenir les diverses identitats culturals per crear una societat cohesionada.

Font: Elaboració pròpia.

En segon lloc ens centrarem en la classificació realitzada per Poupard (2003) dels models de gestió típicament americans.

- Tout cort.

Aquest model preveu la complerta assimilació de l'estranger. No es refereix tan sols a la llengua sinó també a les lleis del país d'acollida, a la seva cultura, història i comportaments, mitjançant l'adquisició d'una segona identitat. Es considera un model amb moltes limitacions ja que normalment l'homogeneïtzació cultural no va acompanyada de la corresponent igualtat social, propiciant la pèrdua de la memòria cultural dels immigrants.

- Melting pot americà.

Sota aquest model tota cultura conflueix aparentment amb igualtat. Concretament, és el model propi de països nascuts de la immigració recent, que malgrat la varietat ètnica i cultural, es vertebren sempre al voltant d'un referent cultural. Aquest model ha demostrat força capacitat integradora.

- Multiculturalisme.

La idea que sustenta aquest model és que totes les cultures són igual de dignes i poden conviure sense problemes, és més, la pluralitat cultural enriqueix i millora aquesta convivència social. Es basa en el relativisme cultural, en la idea de que tot val (Berger, 1995).

Comparant les diferents classificacions és fàcil percebre semblances entre els mateixos. No obstant això, al darrera de cadascun d'ells hi ha una ideologia diferenciada.

Actualment, existeix un debat obert a nivell europeu sobre quin model afavoreix més la integració de la població nouvinguda, en part per les declaracions realitzades darrerament per la cancellera alemanya Àngela Merckel on admetia el fracàs del model d'integració elaborat en aquest país.

Concretament, les paraules que Àngela Merckel va utilitzar van ser: "*El multiculturalisme ha fracassat*" (Gómez, 2010). Bàsicament, va fonamentar aquesta afirmació davant l'evidència que hi ha estrangers que després d'anys de residència al país no parlen l'alemany. De manera que va basar la seva argumentació en l'aprenentatge de la llengua del país d'acollida.

En relació amb aquesta darrera afirmació ens agradaria mencionar que en molts casos es creu que el llenguatge és la porta d'entrada a la integració. Actualment, si bé es creu que aquest indubtablement en facilita el procés, és més aviat el resultat del procés d'integració de manera que, si després d'una quants anys residint en un determinat país no es parla la llengua que allí és pròpia o oficial, aquest procés probablement hauria fracassat.

Analitzar situacions com la que viu Alemanya, un país pioner en l'acollida de treballadors immigrants amb molta més tradició que nosaltres, ens ha de ser útil per afrontar la situació que vivim actualment.

Finalment, ens agradaria remarcar que els models de gestió són diferents de la integració, tot i que la gestió de la diversitat cultural s'ha d'orientar cap a la integració social enlloc d'imposar l'assimilació o condicionar la segregació d'aquests col·lectius.

2.2.2. La perspectiva intercultural.

Analitzant els models descrits nosaltres creiem que tan sols el pluralisme cultural (Coelho, 2005), en certa manera, és un bon model de gestió, tot i les necessitats evidents d'adaptar-lo a les necessitats i especificitats de cada territori. Els dos primers, la segregació i l'assimilació no són adequats, ja que promouen el domini cultural, la uniformització cultural i lingüística i l'exclusió social. El tercer model, la fusió cultural o també coneguda com a mestissatge tampoc seria del tot adient, ja que tot i fomentar la interacció i barreja cultural, no té un sentit o una finalitat predeterminada.

Concretament, avui en dia s'opta per un posicionament intercultural.

En primer lloc, és necessari realitzar algunes distincions amb el terme multiculturalitat, ja que sovint ambdós posicionaments es confonen.

Els termes multiculturalitat o pluriculturalitat fan referència més aviat la descripció d'una realitat, la coexistència de diverses cultures en un mateix territori, i el d'interculturalitat en canvi, suposa un pas més enllà ja que suposa la voluntat de gestionar aquesta diversitat.

De fet, sota aquest concepte d'interculturalitat es troba una concepció molt diferent de la cultura i les diferències (tal i com hem vist amb anterioritat). Si bé el multiculturalisme o pluriculturalisme podria referir-se tan sols al simple reconeixement del fet que en un mateix territori coexisteixen diferents cultures, l'interculturalisme és una forma concreta d'intervenir davant d'aquesta realitat que implica una transformació de tots els grups culturals mitjançant la relació, diàleg i intercanvi entre ells.

Tenint en compte aquestes consideracions podríem afirmar que la multiculturalitat és avui un fet. No obstant això, la identitat d'un territori no perdurarà si es dona una simple acumulació de col·lectius culturals sense la integració en un magma comú, que això sí, s'anirà modificant gràcies a l'aportació de les diverses cultures confluents (Llevot, 2005).

Així doncs, creiem que aquest és el camí que hauríem de seguir. Un model autènticament intercultural hauria d'intentar trobar l'equilibri entre defensar i promoure aspectes propis de la nostra cultura, assegurant la primacia territorial de cada comunitat en el seu territori històric i propiciant la transmissió de la seva herència cultural, integrant alhora aspectes propis d'altres cultures. Així doncs, no es tracta de crear una identitat única sinó que, des d'aquesta òptica, seria necessari promoure i adquirir uns trets identitaris comuns i compatibles amb el manteniment de diferents identitats col·lectives.

En aquest context, el procés d'integració ha de comptar inevitablement amb les dos parts, ja que és impossible un procés social d'interacció que, a la vegada, només es tradueixi en un sol sentit o, dit d'una altra manera, que la cultura d'acollida incorpori a la resta sense quedar alhora transformada (De Lucas i Díez, 2006). Naïr (2002), denomina aquesta situació de "*dobla obertura*". Segona aquest autor (Naïr, 2002), en cas contrari la integració de la població immigrant resulta impossible, ja que es produeix un doble tancament: el dels immigrants replegats en la seva comunitat i el de la societat receptora, replegada en les seves fronteres identitàries.

Inevitablement, en un context plural com l'actual, el diàleg intercultural és imprescindible en la construcció d'un nou model de convivència per tal d'aconseguir una societat cohesionada.

Segons Giménez (2001) les condicions necessàries per a la interculturalitat són:

1. Que hi hagi certa simetria, certa relació d'igualtat entre els interlocutors.
2. L'accés simètric als mitjans de comunicació i formació de l'opinió pública.
3. L'esforç pel coneixement mutu.
4. La voluntat de reconeixement de les diverses cultures i dels seus agents.
5. La voluntat de negociació.

En qualsevol dels casos, aquesta construcció de la interculturalitat només serà possible sobre la base de l'entesa mútua, ja que la integració de la població nouvinguda es considera un procés bidireccional.

De manera que, tal i com hem vist, la construcció d'un model igualitari i respectuós amb les diferències és el camí que hauríem de seguir per tal d'afavorir la integració de la població nouvinguda. Tenir clars aquests principis és el primer pas, però òbviament continuaran sent utòpics sinó s'elaboren accions específiques per tal de contribuir a una veritable integració d'aquest col·lectiu.

2.2.3. La gestió de la diversitat a l'Estat espanyol i a Catalunya.

En el context espanyol, malgrat la diversitat interna i l'existència d'una minoria cultural històrica (els gitanos), no és fins a la consolidació de la presència de la població immigrada estrangera, als anys 90, que s'inicia el debat sobre la gestió de la diversitat per part de les administracions públiques espanyoles.

Altrament, a Catalunya, les primeres mesures polítiques també s'inicien als anys 90, concretament amb la creació de la Comissió Interdepartamental per al Seguiment i la Coordinació de les Actuacions en Matèria d'Immigració, l'any 1992. A partir d'aquest moment, la Generalitat de Catalunya es planteja un treball interdepartamental que es traduirà en diferents plans.

El primer Pla Interdepartamental d'Immigració (1993-2000) suposava la posada en marxa o la continuació de programes elaborats per la Generalitat de Catalunya des de diferents departaments i pretenia iniciar una política global d'immigració. Els objectius

del pla eren donar suport al ple desenvolupament personal i social dels immigrants estrangers, potenciar-ne la participació en la construcció nacional de Catalunya i promoure la informació i sensibilització a la població general. Una de les crítiques d'aquest primer pla és que els diversos programes no tenien previst el finançament i, per aquest motiu, la major part d'ells no es van poder realitzar.

El segon Pla Interdepartamental d'Immigració (2001-2004), continuava el plantejament del primer, però introduïa una proposta per a una via catalana d'integració. Aquesta però, era molt teòrica i poc definida i malgrat l'al·lusió a elements del model intercultural, l'actitud de fons era fonamentalment assimilacionista.

En darrers lloc, el Pla de Ciutadania i Immigració (2005-2008), manté els objectius polítics definits pels anteriors plans. No obstant això, reconeix explícitament Catalunya com a societat plural, s'introdueix la promoció de la interculturalitat i es proposa un nou model de ciutadania basat en la igualtat de drets i deures. Defineix com a línies estratègiques i polítiques prioritàries les polítiques d'acollida, les d'igualtat i les d'acomodació.

Al mateix temps, la Generalitat també disposa de plans sectorials. Entre ells, cal destacar el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social del Departament d'Educació, que definirem més endavant pel que fa les actuacions pròpies de l'àmbit educatiu.

D'altra banda, no només la Generalitat ha definit les polítiques de gestió de la diversitat, sinó que les administracions locals també han tingut i tenen un pes significatiu en aquest debat en els últims anys. Són molts els municipis de Catalunya que disposen de plans locals o intermunicipals des de diverses perspectives. Aquests plans, tot i partir majoritàriament de posicionaments propers als plantejaments interculturals, poden tenir matisos diferents i van des de posar l'accent en les polítiques d'acollida i integració, fins a les polítiques de gestió de la diversitat, les polítiques de ciutadania o les polítiques de convivència.

Tot i això, a Catalunya, més enllà dels plans governamentals i de les polítiques administratives, és especialment significativa l'aportació que ha fet la societat civil i, molt especialment, el moviment associatiu per a la definició d'un model de gestió de la diversitat. I és que la construcció d'una societat cohesionada no es pot aconseguir sense la implicació de tot el teixit social. No obstant això, encara queda molt per fer per tal de millorar la gestió de la diversitat existent.

En el següent apartat, amb la intenció d'apropar-nos més a la població d'origen immigrant, intentarem descriure a grans trets les fases per les que passen un cop arriben al país receptor.

2.3. L'experiència de l'immigrant: les fases d'aculturació.

Les persones immigrants, en arribar a un nou país, comencen un període de transició en el qual han d'adaptar-se al nou entorn i començar a conviure amb les noves circumstàncies.

Generalment, passen per quatre fases d'aculturació i adaptació (Kim, 1988; Brown, 1992). No obstant això reiterar que cada individu és diferent i que, per tant, no es pot generalitzar. Les fases d'aculturació són les següents:

- Arribada i primeres impressions. En aquesta etapa poden aparèixer sentiments positius, d'optimisme pel fet de començar una nova etapa i alhora sentiments d'ansietat, ja que en moments com aquests s'han de solucionar problemes pràctics, com pot ser trobar una casa, una feina o inscriure els nens a l'escola.
- Xoc cultural inclou sentiments d'incomoditat i confusió quan els nousvinguts comencen a identificar aspectes del seu entorn que són desagradables o contraposats a la seva experiència prèvia, als seus valors o a la seva visió del món. Aquests sentiments apareixeran amb més freqüència i intensitat en funció de les distàncies culturals.
- Recuperació i optimisme. La següent fase suposaria la recuperació del xoc cultural originant-se sentiments d'optimisme.
- Aculturació. Finalment, l'immigrant va acceptant la nova cultura de forma integrada, adoptant alguns valors i pràctiques de la nova cultura al temps que mantenen aspectes propis de la seva identitat. En qualsevol dels casos, és necessari remarcar la complexitat del procés de formació de la identitat d'un individu.

Per finalitzar, comentar la influència de determinats factors de tensió addicional (Coelho, 2005), com per exemple la separació de la família, el fet de si l'elecció d'emigrar ha estat o no voluntària, el desconeixement de la llengua/ües oficial/s, la distància i el xoc cultural amb la cultura del país receptor, l'estatus socioeconòmic previ i posterior a la immigració, els canvis en l'estructura familiar, etc, en les fases que acabem de descriure.

I és evident que el desconeixement de la llengua de la societat d'acollida esdevindria un obstacle afegit, dificultant el pas d'una fase a una altra, i en general, limitant la participació i les possibilitats d'integració en la societat receptora.

2.4. El paper de la població autòctona en el procés d'integració de la població nouvinguda.

En aquest apartat realitzarem alguns comentaris sobre la importància de les actituds de la població autòctona envers la població immigrant en el procés d'integració d'aquests darrers. De fet, tal i com hem esmentat en aquest capítol, es tracta d'un procés bidireccional d'interacció social (De Lucas i Díez, 2006), on la població autòctona juga un paper decisiu.

La immigració ha esdevingut un dels temes que més atenció i interès ha desvetllat en l'opinió pública de la societat espanyola. Concretament, des de l'any 2002, ha ocupat les primeres posicions en quan a les preocupacions dels espanyols, tenint en compte les dades del baròmetre d'opinió que el *Centro de Investigaciones Sociológicas* publica periòdicament (Moreno i Bruquetas, 2011).

Malgrat aquest fet, les dades actuals no són una sorpresa i mostren un clar predomini de preocupacions d'índole econòmica. Concretament, en les dades del baròmetre del passat any (CIS, 2010, 2010a) la immigració passa a ocupar la quarta posició per darrera de l'atur, els problemes econòmics i la classe política, que s'assenyalen com els principals problemes que existeixen actualment al nostre país. Cal tenir en compte també que quan se'ls hi pregunta concretament pels problemes que personalment més els afecten, la immigració no guanya posicions sinó tot el contrari. Les dades del 2010, a més a més, suposen alguns canvis pel que fa a les del 2005 (CIS, 2005), observant-se com el terrorisme o la vivenda ja no es troben entre les principals preocupacions dels espanyols. En altres paraules, la crisi econòmica i les seves repercussions han passat a ser els principals maldecaps dels espanyols, deixant la resta en un segon pla.

L'atur es situa al capdavant d'aquesta classificació. I no és gens estrany, tenint en compte que aquest últim any s'ha assolit un record històric, arribant a la xifra de 4.100.073 persones a l'atur. A més a més, ens els darrers anys s'observa també un creixement interanual constant d'un 4'5%. I, en un període de crisi econòmica com l'actual, les actituds de rebuig es veuen reforçades.

Tot i això, som conscients de que la qüestió migratòria continua preocupant a la població espanyola, en major o menor mesura, en funció probablement de la percepció que es tingui. I, en aquest sentit, és molt important considerar la influència dels mitjans de comunicació en aquestes percepcions. En funció de què i com es difongui es pot crear una visió distorsionada de la realitat, convertint esdeveniments normals en fets

sensacionalistes i, conseqüentment, incidint en els pensaments de la població i en la formació d'actituds negatives envers els ciutadans d'origen immigrant.

Els mitjans de comunicació ajuden a formar l'opinió pública, centrant-se la majoria de vegades en casos sensacionalistes i utilitzant un llenguatge alarmista. En aquest sentit, segurament són moltes les imatges o titulars que ens venen a la ment. Declaracions com les realitzades per Silvio Berlusconi o per Àngela Merkel, o il·lustracions com les que analitzarem tot seguit, en serien un clar exemple.

IL·LUSTRACIÓ 1



Il·lustració: Vinyeta realitzada per al *Toronto Star*, 17 de juliol de 1994.

Òbviament, aquestes imatges poden suscitar una visió distorsionada del fenomen migratori, ja que la lectura que se'n podria fer és que existeixi un cert perill de colonització i domini dels immigrants per sobre de la resta. Es tracta només d'unes vinyetes, suposadament amb to humorístic i crític, però cal anar molt en compte i ser molt respectuós.

Més conegudes van ser les caricatures de Mahoma, publicades fa uns anys. La següent il·lustració mostra una d'aquestes caricatures, probablement la més coneguda i que més controvèrsia va originar.

IL·LUSTRACIÓ 2



Il·lustració: Vinyeta realitzada per caricaturista suec per al diari “*Jyllands-Posten*”.

Les polèmiques caricatures del profeta Mahoma publicades per primer cop l'any 2005 en un diari danès, on aquest porta una bomba com a turbant, van generar molta altercació, sobretot en el conjunt de la població islàmica, que ho va interpretar com una humiliació pública al seu profeta. De fet, recentment encara s'han pres represàlies al respecte. Concretament, la policia danesa va detenir el passat mes de desembre a cinc persones sospitoses de planificar un atac terrorista contra aquest diari (tv3.cat, 2010a).

Evidentment, tot i defensar la llibertat d'expressió, les imatges podien ser interpretades com una provocació per al món islàmic, incloent milions d'immigrants residents en

altres països europeus que pertanyen a aquest col·lectiu, culturalment parlant. De fet, una de les interpretacions que es podria realitzar és que tots els islamistes són terroristes emmascarats.

Així doncs, creiem necessari remarcar la necessitat de realitzar una lectura adequada de la informació que ens arriba a través dels diferents mitjans de comunicació, intentant disposar del màxim d'informació, sense deixar-nos guiar pels prejudicis i contrarestant-la amb dades objectives i mitjançant diferents punts de vista.

Tal i com acabem d'assenyalar, és també necessari trencar amb determinats tòpics i falses creences que predominen entre la població autòctona i que no tenen cap tipus de fonament.

De fet, la població immigrant contribueix positivament en molts aspectes de la societat d'acollida. A continuació se'n descriuen alguns d'ells.

- Els immigrants contribueixen al creixement econòmic del país d'acollida
- Afavoreixen l'augment de les finances públiques (mitjançant les cotitzacions a la Seguretat Social). A més a més, tenint en compte les característiques de la piràmide poblacional d'aquest col·lectiu, avui en dia encara aporten més del que reben.
- Fomenten la creació de llocs de treball.
- Al mateix temps, també afavoreixen el desenvolupament dels seus països d'origen, mitjançant remeses enviades.

Recentment, Moreno i Bruquetas (2011) han donat a conèixer un estudi on analitzen l'impacte que pot tenir la presència de la població immigrant sobre l'Estat del benestar en el context espanyol, tenint en compte els canvis soferts arran de la crisi de finals de 2007 i, al mateix temps, els elevats índexs d'atur i les retallades en prestacions socials. Destaquen principalment les desigualtats que pateixen les persones immigrades en l'accés al sistema sanitari, l'educatiu i els serveis socials. Al mateix temps, assenyalen algunes contribucions per part de les persones d'origen immigrant al mercat laboral, com per exemple la introducció de flexibilitat en determinats sectors productius o la supervivència d'altres gràcies a la seva incorporació. En definitiva, assenyalen la immigració com a dinamitzadora de l'activitat econòmica de l'Estat espanyol.

Un altre tòpic que afecta aquest col·lectiu, és el que fa referència al seu nivell de formació. Existeix la creença de que la població immigrant té un nivell de formació més baix que el dels autòctons, però les dades existents al respecte confirmen el contrari.

De fet, els estudis sobre el capital humà dels estrangers demostren que la població nouvinguda presenta nivells d'estudis iguals o superiors als de la població autòctona (Vila, 2006). Aquest fet suposa un augment de capital humà per a la societat de destí, i malauradament la pèrdua de capital humà per a les societats d'origen. Podríem definir aquesta situació amb les següents paraules: *“El que perd el país d'origen ho guanya el país de destí”*.

Concretament, els diferents treballs existents sobre el nivell educatiu de la població estrangera a l'Estat espanyol (Izquierdo, 2002; Angulo, 2003; Peñalva, 2003; Bancaja, 2005; Moreno i Bruquetas, 2011) afirmen que, globalment, aquest és més elevat que el de la població autòctona (1'15 anys d'estudi més de promig que el conjunt de la població espanyola), exceptuant els provinents d'Àfrica i Àsia que tenen un nivell d'estudis inferior.

Aquests estudis aporten una altra dada molt interessant pel que fa a la població immigrant, en comparació amb els nacionals, observant-se una clara manca de correspondència entre el nivell educatiu i l'ocupació laboral. No obstant això, sembla ser que els joves espanyols d'avui en dia també pateixen aquesta tendència, sent evidents les dificultats que tenen per trobar feina un cop finalitzen els estudis.

El que sí que existeix però, és certa especialització laboral en funció de la procedència de l'immigrant (Colectivo Ioe, 2000). Els gambians i senegalesos, per exemple, s'ocupen majoritàriament en l'agricultura. Els indis, en canvi, es concentren en el comerç o les dones filipines, que en molts casos es dediquen al servei domèstic.

De manera que, tal i com acabem de veure, les dades indiquen que la població immigrant enriqueix en molts aspectes a la societat receptora i no tan sols en el pla cultural i lingüístic (sense menysprear la diversitat i riquesa que aporten en aquest sentit).

Retornant a l'objectiu d'aquest apartat, finalitzarem resumint les actituds dels nadius envers la immigració (Colectivo Ioe, 2000).

- Rebuig xenòfob. Es basa en la desconfiança davant la diferència. Rebutja la diversitat, ja que amenaça la identitat.
- Inserció subalterna. Tot i una clara preferència nacional, s'accepta la població immigrant en la mesura que aporti beneficis i s'ajusti a les normes del país.
- Integració competitiva. Defensa la igualtat d'oportunitats, accepta la diversitat i proposa una ciutadania equiparada.

- **Projecció instituent.** Fomenta una ciutadania activa i participativa; és la que concorda més amb la perspectiva intercultural.

Un altre aspecte que ens interessa remarcar especialment és el paper de les actituds lingüístiques de la població autòctona, de cara a l'aprenentatge de la llengua de la societat receptora per part de la població nouvinguda.

Insistir en darrer lloc en que disposar d'informació objectiva és el principal mitjà per lluitar contra els tòpics i prejudicis infundats que fonamenten la creació d' actituds negatives. En aquest sentit, és obvi que unes actituds negatives fomentaran la discriminació i dificultaran la posterior participació i integració social de la població immigrada.

3. L'impacte de la immigració en el sistema educatiu català

Evidentment, el fenomen migratori també es veu reflectit en la realitat educativa, que des de fa més d'una dècada veu incrementar any rere any les xifres d'alumnat estranger. Tal i com hem vist en el capítol 1, el reagrupament familiar i els naixements que tenen lloc dintre d'aquest col·lectiu incideixen en la visibilitat d'aquest fenomen en l'àmbit educatiu, on cada cop el col·lectiu d'alumnes d'origen estranger és més present.

Tot seguit descriurem i analitzarem algunes dades educatives, sobretot pel que fa a l'evolució de l'alumnat i el paper que juga l'alumnat estranger en el creixement sostingut del total de l'alumnat observat en els darrers anys. Finalment, ens endinsarem en l'anàlisi de les característiques que defineixen aquest col·lectiu (gènere, país de procedència, concentració a les escoles públiques o privades, etc.).

Principalment, les dades que mostrarem són les facilitades pel Ministeri d'Educació i Ciència i pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Aquestes, a més de permetre'ns apropar-nos a la realitat més objectivament, ens facilitaran les reflexions i les anàlisis posteriors sobre les necessitats educatives presents i futures, en definitiva, sobre les condicions més favorables per a la interculturalitat.

Per finalitzar remarcar que ens centrarem principalment en la realitat educativa catalana, comparant-ho en alguns casos amb l'Estat espanyol i/o altres Comunitats Autònomes i incidint sobretot en l'Educació Secundària Obligatoria, tenint en compte que aquesta és l'etapa estudiada en la recerca que aquí presentem.

3.1. L'alumnat estranger a Catalunya.

Ens agradaria començar aquest apartat analitzant l'evolució de l'alumnat total i de l'alumnat estranger matriculat a l'Estat espanyol des del curs 2000-2001 fins el curs 2009-2010.

Tal i com podem veure a la següent taula (Taula XXIII), ens els darrers deu anys (del 2000 al 2010) el total de l'alumnat matriculat a l'Estat espanyol en l'ensenyament de règim general¹ ha augmentat en 866.024 alumnes, dels quals 620.878 són d'origen estranger (representant un 71,2% del increment total). Aquesta dada corrobora el pes d'aquest col·lectiu en l'augment del total d'alumnat matriculat en els nostres centres.

TAULA XXIII
Evolució de l'alumnat a l'Estat espanyol.
Curs 2000-2001 a 2009-2010.

Curs	Total alumnat	Increment respecte a l'any anterior (total absolut)	Total alumnat estranger	Increment respecte a l'any anterior (total absolut)
2000-2001	6.740.493	---	141.868	---
2001-2002	6.830.185	89.692	207.252	65.384
2002-2003	6.843.646	13.461	309.058	101.806
2003-2004	6.903.063	59.417	402.116	93.058
2004-2005	6.933.472	30.409	460.518	58.402
2005-2006	6.983.538	50.066	530.954	70.436
2006-2007	7.088.662	105.124	609.611	78.657
2007-2008	7.241.299	152.637	702.392	92.781
2008-2009	7.456.806	215.507	743.696	41.304
2009-2010	7.606.517	149.711	762.746	19.050

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Ministeri d'Educació i Ciència (www.educacion.es/mecd).

Pel que fa al conjunt de l'alumnat, els majors increments s'observen ens els darrers tres cursos escolars. De manera més concreta, el curs 2007-2008 el nombre d'alumnes augmenta en 152.637 alumnes respecte al curs anterior, el curs 2008-2009 creix en 215.507 alumnes respecte al 2007-2008 i, finalment, el 2009-2010 augmenta el total de l'alumnat en 149.711 alumnes.

¹ L'ensenyament de règim general inclou: l'Educació Infantil, l'Educació Primària, l'Educació Especial, l'Educació Secundària Obligatòria, els Programes de Qualificació Professional Inicial, els Programes de Garantia Social, el Batxillerat i la Formació Professional (Veure ANNEX 1).

En canvi, pel que fa a l'alumnat d'origen immigrant, els increments més evidents s'aprecien en els cursos 2002-2003 i 2003-2004 (amb 101.806 i 93.058 alumnes respectivament) i coincidint amb el total de l'alumnat, en el curs 2007-2008 (amb 92.781 alumnes).

D'altra banda, com sabem, tot i constatar-se un augment global de l'alumnat en els ensenyaments no universitaris, no totes les Comunitats Autònomes de l'Estat espanyol experimenten el mateix creixement, ni l'arribada i presència d'escolars d'origen immigrant és tan evident. De manera que, hi ha Comunitats Autònomes que matriculen més alumnes estrangers que d'altres.

Aquest és el cas de Catalunya. Aquesta Comunitat Autònoma, de la mateixa manera que es situa al capdavant respecte a l'acollida de població immigrant a l'Estat espanyol, també és una de les Comunitats Autònomes que matricula més alumnat estranger a les seves aules. Concretament, és la quarta Comunitat Autònoma en quan a percentatge d'alumnat immigrant (amb un 13,1%), per darrera de Madrid (amb un 13,6%) i les Illes Balears i la Rioja (les dues amb un 15,9%). Cal comentar en aquest sentit, que la mitjana espanyola es troba en un 9,6%, de manera que Catalunya està clarament per sobre.

De fet, any rere any, les xifres d'alumnat estranger a Catalunya no paren de créixer: es diversifiquen els orígens culturals de l'alumnat, s'incrementa el nombre de nacionalitats amb representació a les aules i s'amplien les edats d'entrada al sistema educatiu. I, concretament, ha estat segona la Comunitat Autònoma que més ha incrementat les matrícules d'alumnes d'origen immigrant des de l'any 2000, per darrera de la Comunitat Foral de Navarra. Contràriament, el País Basc, Andalusia i Ceuta, són les tres Comunitats Autònomes que menys variació han experimentat (un 5,8%, un 6,2% i un 7,7% respectivament).

En el cas de Catalunya, la presència d'alumnes d'origen immigrant a les aules és ja del tot habitual, tot i que experimenta variacions d'un any per l'altre i està sotmesa als canvis normatius que promouen l'arribada d'uns orígens per sobre d'altres, que dificulten o faciliten els processos de reagrupament familiar o que agilitzen els tràmits per a les nacionalitzacions.

No obstant això, i a pesar que els totals de matrícula a l'ensenyament no universitari de Catalunya van patir una davallada durant forces anys, des del curs 2000-2001 ha anat augmentant fins arribar a la xifra actual de 1.214.633 alumnes.

3. L'impacte de la immigració en el sistema educatiu català

Seguidament analitzarem quina ha estat l'evolució de l'alumnat matriculat als ensenyaments de règim general en els darrers deu anys i, de la mateixa manera, els increments registrats pel que fa a l'alumnat estranger.

TAULA XXIV

Evolució de l'alumnat estranger a Catalunya (Ensenyament de règim general).

Curs 2000-2001 a 2009-2010.

Curs	Total alumnat	Increment respecte a l'any anterior (total absolut)	Total alumnat estranger	Increment respecte a l'any anterior (total absolut)
2000-2001	996.897	---	24.902	---
2001-2002	1.000.044	3.147	36.308	11.406
2002-2003	1.018.214	18.170	54.009	17.701
2003-2004	1.041.260	23.046	77.273	23.264
2004-2005	1.061.640	20.380	92.313	15.040
2005-2006	1.081.751	20.111	110.578	18.265
2006-2007	1.112.151	30.400	127.201	16.623
2007-2008	1.161.532	49.381	143.186	15.985
2008-2009	1.201.018	39.486	148.525	5.339
2009-2010	1.214.633	13.615	152.243	3.718

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Ministeri d'Educació i Ciència (www.educacion.es/mecd).

Pel que fa al total de l'alumnat, s'observa com aquest va augmentant de mitjana 25.000 alumnes cada any, des del curs 2000-2001. No obstant això, els majors increments s'enregistren els cursos 2006-2007, 2007-2008 i 2008-2009 (amb 30.400, 49.381 i 39.486 alumnes respectivament). Aquests però, tal i com es pot veure, no coincideixen amb els cursos en que l'alumnat estranger experimenta majors increments.

Pel que fa a l'alumnat de nacionalitat estrangera, s'observa clarament com aquest ha anat incrementant la seva presència a les aules catalanes sense parar. Globalment, les xifres es mouen entre els 15.000-20.000 alumnes d'origen estranger més cada any. De forma més detallada, els majors increments en termes absoluts s'observen els cursos 2002-2003, 2003-2004 i 2005-2006 (amb 17.701, 23.264 i 18.265 alumnes respectivament). De manera que, la creixença més important es dona del curs escolar 02-03 al 03-04 amb 23.264 alumnes estrangers matriculats de més, en comparació amb el curs anterior.

Malgrat això, i encara que el percentatge d'alumnat estranger respecte al total segueix creixent, l'increment absolut està davallant des del curs 2005-2006. Així, mentre fins el curs 2003-2004 l'increment absolut era cada vegada més alt, des del curs 2004-2005 està disminuint. De fet, el curs 2009-2010 aquest col·lectiu tan sols va augmentar respecte al curs anterior en 3.718 alumnes.

En resum, a partir de les dades que es mostren en la taula x, podem dir que pel que fa a la matrícula d'alumnat autòcton en l'ensenyament no universitari, després de les contínues disminucions registrades des dels anys 80 fins el curs 2000-2001 sembla que ha fet un fort salt des del curs 2005-2006, amb uns increments considerables.

En referència als percentatges d'alumnat d'origen estranger, les xifres han anat creixent considerablement en la última dècada. No obstant això, la taula x mostra que el nombre de matrícules d'alumnes estrangers continua incrementant però amb menys força a partir del curs 2005-2006, i així ho ratifiquen els increments absoluts d'aquest col·lectiu que semblen disminuir des del curs esmentat.

No obstant, a pesar d'advertir aquesta davallada en el nombre de matrícules d'alumnat d'origen estranger, en comparació amb els darrers anys, sembla ser que les dades d'alumnat estranger s'estabilitzen, fins arribar a la xifra de 152.243 alumnes representant en l'actualitat un 13,1% del conjunt de l'alumnat a Catalunya.

Remarcar finalment que aquest increment global de l'alumnat es reparteix en les diferents etapes educatives, excepte en les etapes de Batxillerat i Educació Especial, on s'observen lleugers descensos.

Concretament, respecte al curs 2008-2009 l'etapa que més creix reafirmant d'aquesta manera el canvi de tendència observat de fa uns quants anys, és l'Educació Primària (amb 5.023 alumnes). La resta d'etapes augmenten aproximadament en 2.000 alumnes, excepte els Programes de Qualificació Professional Inicial que perden 13 alumnes del total i l'Educació Especial que també enregistra 253 alumnes menys.

Pel que fa a l'alumnat estranger l'etapa que més creix és també l'Educació Primària (amb 1.738 alumnes), seguida de l'Educació Secundària (amb 776 alumnes) i de l'Educació Infantil (amb 668 alumnes). En aquest cas, l'Educació Especial també experimenta un augment important, amb 453 alumnes. En darrer lloc es troben la Formació Professional (amb 367 alumnes) i el Batxillerat (amb 295 alumnes).

És necessari però prendre com a referència dades més llunyanes, per tal de copsar amb més detall les variacions experimentades en les diferents etapes educatives en els darrers anys.

En aquest sentit, si prenem com a referència les dades del curs 2000-2001 i considerem el total de l'alumnat, l'etapa que més ha crescut ha estat l'Educació Infantil, amb 110.730 escolars. Li segueixen l'Educació Primària, amb 87.264 alumnes i la Formació Professional, amb 61.893 alumnes.

Pel que fa a l'Educació Especial constatar un increment menor en comparació amb la resta d'etapes. I, finalment, ressaltar el Batxillerat que en els darrers deu anys és la única etapa que redueix el nombre total d'alumnat, concretament amb 15.331 alumnes menys.

D'altra banda, respecte a l'alumnat estranger, l'etapa que més creix és l'Educació Primària, amb 52.609 nens i nenes. L'etapa de l'Educació Secundària Obligatòria, amb 41.053 alumnes, és la segona que més incrementa, seguida de l'Educació Infantil amb 24.298 alumnes. Després trobem la Formació Professional, amb 9.985 escolars i el Batxillerat, que en el cas de l'alumnat estranger sí que experimenta un cert increment (5.881 alumnes). L'Educació Especial, en aquest cas, augmenta en 951 alumnes.

Analitzant aquestes dades des d'una altra perspectiva, podem dir que les etapes de l'Educació Infantil, Primària i Especial multipliquen per sis les dades del curs 2000-2001 referents al total de l'alumnat. Per sobre d'aquestes es troba l'Educació Secundària Obligatòria que multiplica per set les dades enregistrades deu anys enrere. No obstant això, la que incrementa amb més força és la Formació Professional, que multiplica per catorze les dades del 2000-2001. És interessant remarcar també les dades referents als Programes de Qualificació Professional Inicial, que enregistren un total de 1.816 alumnes davant la inexistència d'alumnes estrangers matriculats en aquest tipus de programes fa deu anys.

En darrer lloc, és interessant remarcar també que en deu anys s'ha doblat el nombre d'escolars a l'Educació Infantil (0-3), passant de 47.858 a 86.070 escolars el passat curs. Aquest increment, a més, ha tingut lloc de manera especialment intensa en el sector públic i molt especialment en els darrers cinc anys. En relació amb aquest aspecte cal tenir present que el nombre de naixements ha crescut ininterrompudament dels 59.359 de 1999 als 84.914 de 2009, amb el màxim de 89.249 el 2008 (Departament d'Educació, 2009-2010). I, en aquest sentit, ja hem comentat en capítols anteriors el pes de la població immigrant en l'augment de la natalitat a Catalunya en els darrers anys. De manera que, molt probablement, l'alumnat estranger continuarà creixent en els darrers anys en les diferents etapes educatives.

3. L'impacte de la immigració en el sistema educatiu català

Les dades que acabem d'exposar queden reproduïdes a la següent taula. També s'adjunten en una columna els percentatges que representa l'alumnat estranger en cadascuna de les diferents etapes educatives que formen part de les ensenyances de règim general.

TAULA XXV

Distribució de l'alumnat a Catalunya. (Ensenyances de règim general). Cursos 2000-2001, 2008-2009 i 2009-2010.

ETAPES	ALUMNAT CURS 00-01			ALUMNAT CURS 08-09			ALUMNAT CURS 09-10			Increment darrer curs		Increment darrera dècada	
	Alumnat total	Alumnat estranger	%	Alumnat total	Alumnat estranger	%	Alumnat total	Alumnat estranger	%	Alumnat total	Alumnat estranger	Alumnat total	Alumnat estranger
Ed. Infantil	216.393	4.804	2,2	324.483	28.434	8,8	327.123	29.102	8,9	2.640	668	110.730	24.298
Ed. Primària	346.604	9.618	2,8	428.845	60.489	14,1	433.868	62.227	14,3	5.023	1.738	87.264	52.609
Ed. Secundària Obligatòria	257.318	8.177	3,2	274.134	48.454	17,7	276.614	49.230	17,8	2.480	776	19.296	41.053
Batxillerats	102.535	1.344	1,3	85.062	6.930	8,2	87.204	7.225	8,3	2.142	295	-15.331	5.881
Graus de Formació professional	29.632	763	2,6	89.160	10.391	11,7	91.525	10.758	11,7	2.365	367	61.893	9.995
Programes de Qualificació Professional Inicial	5.122	0	0	5.974	---	---	5.961	1.816	30,5	-13	---	839	1.816
Ed. Especial	5.891	196	3,3	6.868	694	10,1	6.615	1.147	17,3	-253	453	724	951
TOTAL	963.495	24.902	2,6	1.209.225	155.845	12,8	1.214.633	161.927	13,1	5.408	6.082	251.138	137.025

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Institut d'Estadística de Catalunya (2010c).

3.2. El perfil de l'alumnat estranger als centres educatius de Catalunya.

Una de les característiques més significatives de l'alumnat d'origen immigrant és la gran diversitat de procedència. La taula següent plasma l'evolució de l'alumnat estranger des del curs 2000-2001 fins l'actualitat en funció de l'origen de l'alumnat estranger i permet constatar la diversitat esmentada.

TAULA XXVI

Evolució de l'alumnat estranger segons origen a Catalunya.

Cursos 2000-2001 i 2009-2010.

Grups de països	Curs 2000-2001	Curs 2009-2010	Increment absolut
Unió Europea	2.576	21.162	18.586
Resta d'Europa	1.341	6.769	5.428
Àfrica	11.699	51.804	40.105
Amèrica del nord	380	994	614
Amèrica central i del sud	6.985	65.259	58.274
Àsia	1.905	13.668	11.763
Oceania	14	45	31
No consten	2	4.092	4.090

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Ministeri d'Educació i Ciència (2000, 2009).

Tenint en compte aquestes dades, els col·lectius que han experimentat majors increments des de l'any 2000, en termes absoluts, són els alumnes procedents d'Amèrica central i del sud, Àfrica (Magrib) i la Unió Europea (amb 58.274, 40.105 i 18.586 alumnes respectivament). Concretament, els alumnes originaris d'Amèrica central i del sud s'han multiplicat aproximadament per nou, els procedents de la Unió Europea per vuit i els d'Àsia per sis.

Un altre grup que ha crescut força, és el dels alumnes procedents de l'Europa no comunitària, passant de 1.341 alumnes a 6.769 alumnes el curs 2009-2010.

D'altra banda, els alumnes menys presents són els procedents d'Amèrica del nord i d'Oceania són els menys presents a les nostres aules.

La taula següent ens permet complementar les dades descrites fins al moment, pel que fa a les nacionalitats de l'alumnat estranger. Concretament, ens permet veure any per any quines han estat les tres nacionalitats més presents, per ordre segons el país d'origen i entre parèntesi en nombres absoluts.

TAULA XXVII

Evolució de l'alumnat estranger per països. 2000-2010.

Curs	1er lloc	2on lloc	3er lloc
2000-2001	Àfrica (Magrib) (11.699)	Amèrica central i del sud (5.309)	Unió Europea (2.576)
2001-2002	Àfrica (Magrib) (14.277)	Amèrica central i del sud (13.378)	Unió Europea (2.745)
2002-2003	Amèrica central i del sud (21.449)	Àfrica (Magrib) (17.701)	Resta d'Europa (4.343)
2003-2004	Amèrica central i del sud (32.718)	Àfrica (Magrib) (24.022)	Resta d'Europa (6.605)
2004-2005	Amèrica central i del sud (37.510)	Àfrica (Magrib) (28.981)	Resta d'Europa (8.067)
2005-2006	Amèrica central i del sud (43.965)	Àfrica (Magrib) (34.652)	Resta d'Europa (10.732)
2006-2007	Amèrica central i del sud (49.883)	Àfrica (Magrib) (39.610)	Resta d'Europa (13.173)
2007-2008	Amèrica central i del sud (55.663)	Àfrica (Magrib) (43.338)	Unió Europea (19.796)
2008-2009	Amèrica central i del sud (63.393)	Àfrica (Magrib) (48.285)	Unió Europea (21.160)
2009-2010	Amèrica central i del sud (65.259)	Àfrica (Magrib) (51.804)	Unió Europea (21.162)

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del Ministeri d'Educació i Ciència (www.educacion.es/mecd).

Tal i com podem veure, en els darrers deu anys no s'observen variacions pel que fa als principals països d'origen de la població immigrant a Catalunya.

D'altra banda, i coincidint amb la taula anterior, Amèrica central i del sud, Magrib i la Unió Europea són des de l'any 2000 les tres nacionalitats més presents a les aules catalanes. La quarta nacionalitat sol ser en la majoria dels casos Àsia. Concretament, es pot veure com paulatinament aquests col·lectius van augmentant.

L'alumnat d'origen magribí, tradicionalment més important, ha crescut de manera molt més moderada, en comparació amb altres col·lectius com el d'alumnes procedents d'Amèrica central i del sud, que han manifestat una creixuda força important (passant de 5.309 alumnes el curs escolar 2000-2001, a 43.965 el 2005-2006 i 65.259 alumnes el curs passat).

Un altre grup que creix força i de manera constant és el procedent de l'Europa no comunitària. Tot i que algun any, no creix o minva, en relació probablement amb alguna mesura legislativa.

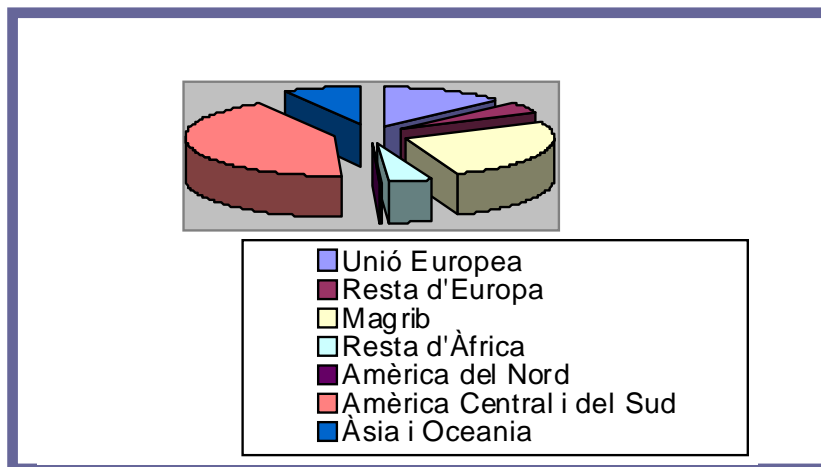
També s'observen alguns orígens que en determinats moments dupliquen la seva presència, com és el cas dels procedents d'Amèrica central i del sud del curs 2000-2001 al 2001-2002 (passant de 5.309 a 13.378 alumnes) o experimenten creixements importants, com és el cas dels magribins del 2002-2003 al 2003-2004 o del 2004-2005 al 2005-2006.

En qualsevol cas, remarcar que Amèrica central i del sud, Magrib i la Unió Europea, són les tres procedències que al llarg dels darrers deu anys més han incrementat. De manera que, aquestes dades ens permeten afirmar que, tot i la diversitat existent dintre de l'alumnat estranger, aquests són els orígens més representatius a les aules catalanes en els darrers anys.

La gràfica següent, també ens mostra la distribució de l'alumnat estranger segons l'origen, però en aquest cas en termes percentuals.

GRÀFICA I

Alumnat estranger segons origen. Curs 2009-2010.



Font: Elaboració pròpia partir de dades del Institut d'Estadística de Catalunya (2010b).

Tal com veiem en el gràfic anterior, el col·lectiu més present a l'ensenyament no universitari durant el curs 2009-2010, és el format per nois i noies procedents d'Amèrica Central i del Sud, representant el 42,3% de l'alumnat estranger. El segon grup més nombrós és el que està integrat pels escolars originaris del Magrib, amb un

3. L'impacte de la immigració en el sistema educatiu català

26,5%. El tercer grup és el format pels naturals de la Unió Europea, amb un 13,4%. A aquests els segueixen els procedents d'Àsia i Oceania (8,4%) i el cinquè lloc l'ocupen els nois i noies de la Resta d'Àfrica (4,7%), molt prop dels que formen part de l'Europa no comunitària (4,3%).

En darrer lloc, emfasitzar que els orígens es corresponen amb els principals zones procedència de la població immigrant al conjunt de la Comunitat, tot i que amb un ordre diferent. En aquest sentit recordar que, tal i com hem analitzat en el capítol 1, les principals nacionalitats en el nostre context eren, per ordre, magribins (Magrib), romanesos (Romania, Unió Europea) i equatorians (Amèrica del sud). De manera que, són els mateixos orígens però la seva presència en relació al conjunt varia. Caldrà veure què succeeix a partir d'aquest moment (la influència de les tendències migratòries en les noves migracions o retorns al país d'origen, els naixements de fills de mares immigrants, la mitjana de fills per cada mare en cada col·lectiu, etc).

La taula que apareix tot seguit mostra l'evolució seguida en els darrers deu anys, pel que fa a la distribució de l'alumnat en funció de la titularitat del centre.

TAULA XXVIII

Distribució de l'alumnat a Catalunya en funció de la titularitat del centre.

Curs	Total alumnat	Centres públics (% relatiu)	Centres privats (% relatiu)
2001-2002	1.000.044	579.144 (57,9%)	420.900 (42,1%)
2002-2003	1.018.214	596.933 (58,6%)	421.281 (41,4%)
2003-2004	1.041.260	619.757 (59,5%)	421.503 (49,5%)
2004-2005	1.061.640	640.581 (60,3%)	421.059 (39,7%)
2005-2006	1.081.751	658.632 (60,9%)	423.119 (39,1%)
2006-2007	1.112.151	685.594 (61,6%)	426.557 (38,4%)
2007-2008	1.161.532	721.169 (62,1%)	440.363 (37,9%)
2008-2009	1.201.018	756.610 (63,0%)	444.408 (37,0%)
2009-2010	1.214.633	806.969 (66,4%)	407.664 (33,6%)

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Ministeri d'Educació i Ciència (www.educacion.es/mecd).

En general, pel que fa al tipus de centre on s'escolaritza l'alumnat (centres de titularitat pública o privada, ja sigui concertada o no), les dades revelen considerant globalment els diferents nivells no universitaris, majors concentracions d'alumnat en els centres públics. Concretament, el pes del sector públic no ha parat de créixer des de l'any 2000 amb un 57,9% fins al curs 2010-2011, representant un 65,0% segons dades

provisionals. Però, no obstant això, els percentatges d'alumnat matriculat en centres públics o privats es mouen en franges molt semblants (60% públics - 40% privats aproximadament).

En canvi, quan prenem com a punt de referència els alumnes d'origen immigrant les xifres varien notablement respecte a les dades generals, sent l'escola pública la que acull la matrícula més elevada.

La taula següent mostra l'evolució seguida en els darrers deu anys, pel que fa a la distribució de l'alumnat estranger en funció de la titularitat del centre.

TAULA XXIX

Distribució de l'alumnat estranger a Catalunya en funció de la titularitat del centre.

Curs	Total alumnat estranger	Centres públics	Centres privats
2000-2001	24.902	20.713 (83,2%)	4.189 (16,8%)
2001-2002	36.308	30.093 (82,9%)	6.215 (17,1%)
2002-2003	54.009	44.295 (82,0%)	9.714 (18,0%)
2003-2004	77.273	64.408 (83,4%)	12.865 (16,7%)
2004-2005	92.313	76.957 (83,4%)	15.356 (16,6%)
2005-2006	110.578	93.180 (84,3%)	17.398 (15,7%)
2006-2007	127.201	107.372 (84,4%)	19.829 (15,6%)
2007-2008	143.186	120.625 (84,2%)	22.561 (15,7%)
2008-2009	148.525	126.077 (84,9%)	22.448 (15,1%)
2009-2010	152.243	128.572 (84,5%)	23.671 (15,5%)

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Ministeri d'Educació i Ciència (www.educacion.es/mecd).

A la taula XXIX s'aprecia com la diferència del nombre matrícules en centres públics i privats va creixent any rere any però a un ritme quasi inapreciable. De fet, en el cas de l'alumnat d'origen immigrant des de l'any 2000 al curs actual s'observen concentracions semblants pel que fa a la titularitat del centre, en aquest cas amb un clar predomini dels centres públics envers els privats. Concretament, els percentatges el mouen en aquest cas al voltant d'un 85% de matrícules en centres públics davant d'un 15% de matrícules en centres privats.

En definitiva, podríem dir que s'observa una distribució més desigual en el cas de l'alumnat estranger en comparació amb el conjunt de l'alumnat, on s'observen menys diferències en funció del tipus d'ensenyament, amb una lleugera inclinació envers els

centres de titularitat pública. En canvi el pes del sector públic és encara més evident en el cas de l'alumnat estranger, que s'escolaritza principalment al sector públic.

Tot seguit, analitzarem les dades sobre la presència d'alumnat estranger als diferents nivells educatius no universitaris, en funció de les diferents províncies catalanes.

A la taula XXX hi figuren les dades de l'alumnat total i de l'alumnat estranger matriculat a nivells educatius no universitaris a Catalunya en el curs acadèmic 2009-2010, distribuït per províncies i amb el percentatge de representació de l'alumnat estranger segons el total d'alumnat de cada província.

TAULA XXX

Distribució de l'alumnat a les diferents províncies catalanes.

PROVÍNCIA	Alumnat total	Alumnat estranger	% província
TOTAL	1.228.910	152.243	13,1%
Barcelona	898.392	104.466	11,6%
Girona	123.126	20.138	16,5%
Lleida	71.440	9.516	13,3%
Tarragona	135.952	18.123	13,3%

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació (2010).

Tal com indica la taula anterior, considerant el total de l'alumnat immigrant matriculat a cada província, la província de Barcelona és, en termes absoluts, la que n'acull el nombre més elevat. En segon lloc està Girona, seguida de Tarragona i, finalment, de Lleida, de la mateixa manera que pel que fa al conjunt de l'alumnat

No obstant això, si analitzem la taula tenint en compte el percentatge que l'alumnat estranger representa sobre el total d'alumnat matriculat a cada província, constatem que les posicions de les quatre províncies canvien considerablement. En aquest cas, Girona és la província que més matricula alumnes estrangers, amb un 16,5%. En segon lloc es troben Tarragona i Lleida (les dues amb un 13,3%), i la darrera posició la ocupa en aquest cas Barcelona, amb un 11,6%.

3.3. L'alumnat immigrant a l'Educació Secundària Obligatòria.

Tot seguit especificarem les dades de l'alumnat estranger als centres d'Educació Secundària Obligatòria de Catalunya, perquè és la l'etapa que hem escollit per a realitzar la recerca que es presenta en aquest document.

El passat curs 2009-2010, la xifra d'alumnes que cursaven l'Educació Secundària Obligatòria era de 274.134 alumnes, dels quals 48.454 eren estrangers.

Comparant les dades actuals amb les de fa deu anys, l'increment és considerable i especialment en el cas de l'alumnat estranger, que ha crescut en 41.053 nois i noies.

La taula següent mostra les dades dels curs 2000-2001 i les del curs 2009-2010, amb la intenció de visualitzar l'evolució de l'alumnat en aquests deu anys, i concretament, la seguida pels alumnes estrangers escolaritzats en aquesta etapa educativa.

TAULA XXXI
Evolució de l'alumnat a l'Educació Secundària Obligatòria.
Cursos 2000-2001 i 2009-2010.

CURS	Alumnat total	Alumnat estranger
2000-2001	142.168	8.177
2009-2010	274.134	48.454
Increment	131.966	40.277

Font: Elaboració pròpia partir de dades del Institut d'Estadística de Catalunya (www.idescat.cat).

Tal i com es pot veure en aquesta taula, l'alumnat estranger multiplica gairebé per sis el nombre d'alumnes estrangers escolaritzats en la citada etapa des de l'any 2000. Pel que fa al total de l'alumnat, en deu anys quasi s'ha doblat el nombre d'alumnes matriculats.

De manera que, les dades constaten l'increment de matrícules per part de l'alumnat estranger en aquesta etapa educativa en els darrers deu anys. De fet, tal i com hem pogut veure en anteriors apartats, l'Educació Secundària Obligatòria, després de l'Educació Primària, és l'etapa educativa que concentra més alumnes d'origen immigrant.

La distribució de l'alumnat estranger a l'Educació Secundària Obligatòria per províncies, pot veure's a la taula següent. La darrera columna, incorpora el percentatge que l'alumnat estranger representa respecte al total d'alumnes en cadascuna de les quatre províncies catalanes.

TAULA XXXII

La distribució de l'alumnat escolaritzat a l'Educació Secundària Obligatòria a les províncies catalanes. Curs 2009-2010.

Província	Alumnat total	Alumnat estranger	%
TOTAL	274.134	48.454	17,68%
Barcelona	199.198	32.738	16,43%
Girona	28.572	6.341	22,19%
Lleida	15.134	2.855	18,86%
Tarragona	31.230	6.520	20,88%

Font: Elaboració pròpia partir de dades del Institut d'Estadística de Catalunya (2010d).

Tal i com es pot veure, no s'observen grans diferències entre les diferents províncies catalanes pel que fa a l'escolarització d'alumnes estrangers. Concretament, en tots els casos els percentatges que aquest col·lectiu representa respecte al total és pròxim al 20%; per sota d'aquest percentatge en el cas de Barcelona i Lleida i per sobre en el cas de Tarragona (per molt poc) i de Girona.

Tot seguit, ens agradaria comentar quines són les principals zones de procedència de l'alumnat estranger en aquesta etapa.

Tal i com es pot veure en la taula que segueix, les principals zones d'origen coincideixen amb les observades en la resta d'etapes estudiades. De manera que, novament, Amèrica central i del sud, Magrib i la Unió Europea, són les principals zones de procedència de l'alumnat estranger en aquesta etapa.

Concretament, a l'Educació Secundària Obligatòria, 22.835 nois i noies procedeixen d'Amèrica central i del sud, 11.266 del Magrib i 5.443 de la Unió Europea. Molt a prop d'aquests darrers es troben els alumnes d'Àsia i Oceania amb 5.016 nois i noies. De la resta d'Europa en consten 2.023 i de la resta d'Àfrica 1.758. I, finalment, l'alumnat procedent d'Amèrica del nord, quasi inapreciable en el nostre context.

TAULA XXXIII

Alumnat estranger matriculat a l'Educació Secundària Obligatòria segons zona d'origen. Curs 2009-2010.

ZONA D'ORIGEN	Alumnat estranger
TOTAL	48.454
Unió Europea	5.443
Resta d'Europa	2.023
Magrib	11.266
Resta d'Àfrica	1.758
Amèrica del Nord	113
Amèrica central i del sud	22.835
Àsia i Oceania	5.016

Font: Elaboració pròpia partir de dades del Institut d'Estadística de Catalunya (2010d).

Per finalitzar ens agradaria sintetitzar les principals dades explicades respecte a l'alumnat nouvingut en el nostre context.

Tal i com hem vist les xifres de l'alumnat estranger han anat creixent considerablement en la última dècada. A pesar però d'aquest increment sembla ser que disminueix la intensitat d'aquest creixement des del curs 2005-2006, fet que repercuteix en els increments absoluts d'aquest col·lectiu que semblen disminuir des del curs esmentat, com a conseqüència dels canvis que estan experimentant les tendències demogràfiques.

Pel que fa a la distribució de l'alumnat en funció de la titularitat del centre, podem afirmar que tant el total de l'alumnat com els alumnes estrangers s'escolaritzen principalment en el sector públic, sent més evident en el cas de l'alumnat estranger, amb un 85% - 15% (centres de titularitat pública - privada) enfront un 60% - 40% en el cas del conjunt de l'alumnat.

Establint diferències entre les diferents províncies catalanes, Barcelona és en termes absoluts la província que acull més alumnes estrangers, seguida de Tarragona, Girona i Lleida, tant pel que fa al conjunt de l'alumnat com pel que fa a l'alumnat estranger. En canvi, en termes percentuals, les dades canvien considerablement i, en aquest cas, en les quatre províncies el pes de l'alumnat immigrant respecte al total es bastant semblant, amb percentatges similars i propers al 20%.

Un altre aspecte que ens interessa remarcar especialment és la diversitat d'origens pel que fa a l'alumnat estranger, present en major o menor mesura en les diferents etapes

educatives. Globalment, tot els orígens van incrementant paulatinament però, d'una manera més concreta podem afirmar que, tot i la diversitat existent dintre de l'alumnat estranger, Amèrica central i del sud, Àfrica (Magrib) i la Unió Europea, són les principals zones de procedència des de l'any 2000. D'altra banda, Amèrica del nord i Oceania, són les zones d'origen menys representades dintre del col·lectiu d'alumnes estrangers.

En relació amb aquest darrer aspecte, ens agradaria emfasitzar que els orígens es corresponen amb els principals zones procedència de la població immigrant al conjunt de la Comunitat, tot i que l'ordre variat. En aquest sentit recordar que, tal i com hem analitzat en el capítol 1, les principals nacionalitats en el nostre context eren, per ordre, magribins (Magrib), romanesos (Romania, Unió Europea) i equatorians (Amèrica del sud). De manera que, són els mateixos orígens però la seva presència en relació al conjunt varia.

Finalment, i amb la intenció de resumir les dades sobre l'escolarització de l'alumnat estranger a l'Educació Secundària Obligatòria, ens agradaria fer palès l'increment considerable d'alumnes d'origen immigrant en aquesta etapa educativa en els darrers anys. De fet, tal i com hem pogut veure, les dades del passat curs multipliquen per sis les enregistrades deu anys enrere.

D'altra banda, remarcar també que les quatre províncies catalanes escolaritzen percentatges molt semblants d'alumnes d'origen immigrant.

En darrer lloc, esmentar que les principals zones d'origen coincideixen amb les del conjunt de l'alumnat estranger a la resta d'etapes educatives.

En definitiva, en aquest capítol hem donat a conèixer algunes dades per tal d'entendre la situació de l'escolarització de la infància estrangera a Catalunya. No obstant, les dades presentades no poden reflectir per sí soles una realitat tant complexa com la que es viu en cadascuna de les comarques i municipis que conformen les diferents províncies catalanes però sí que ens permeten apreciar l'impacte de les tendències demogràfiques recents en les característiques del total de l'alumnat a la nostra Comunitat i, especialment, de l'alumnat estranger.

En el capítol que segueix, emfasitzarem el paper de l'escola en la integració dels escolars estrangers, a la vegada que reflexionarem sobre els reptes que planteja la situació actual. No obstant, centrarem el nostre interès en l'aprenentatge lingüístic, remarcant en tot moment la necessitat de revisar la pràctica educativa existent al voltant de l'ensenyament de llengües per tal de millorar els resultats, tenint en compte la importància de la llengua en l'èxit acadèmic.

4. Educació bilingüe i alumnat d'origen immigrant

Adaptar-nos i fer front a les necessitats que planteja la societat actual implica inevitablement revisar l'educació fent front als reptes que planteja aquest nou escenari social, econòmic, polític i cultural.

Al llarg d'aquest capítol reflexionarem al voltant de molts aspectes, centrant-nos però en l'àmbit educatiu, donant-li a l'escola la importància que es mereix en el procés d'integració de la població nouvinguda i, concretament, respecte l'aprenentatge de la llengua del país d'acollida. Considerant, al mateix temps, l'escola com un motor de canvi que ha d'intentar respondre a les necessitats que ens planteja la societat actual amb l'objectiu de preparar a les futures generacions per viure en una societat que és i continuarà sent cultural i lingüísticament diversa.

Tal i com veurem, l'escolarització de la infància estrangera implica replantejar-se diversos aspectes en relació a l'organització del sistema educatiu i les pràctiques d'aula, per tal de garantir les mateixes finalitats educatives i reduir les diferències acadèmiques respecte els autòctons, disminuint d'aquesta manera el fracàs escolar existent dintre d'aquest col·lectiu i garantint consegüentment l'eficàcia i equitat del sistema educatiu català. No obstant això, és necessari remarcar que l'escolarització de la infància estrangera no és l'únic problema del que té el nostre sistema educatiu, però ha fet resorgir de nou problemes que no havien quedat resolts.

En aquest capítol, en primer lloc, per tal de poder valorar el bilingüisme d'un determinat individu analitzarem diverses definicions d'aquest terme i les principals característiques que defineixen un individu bilingüe. Després descriurem alguns dels principis teòrics que fonamenten l'educació bilingüe, com per exemple la hipòtesi de la interdependència lingüística o idea de competència subjacent comuna, que expliquen el procés d'aprenentatge de diverses llengües en funció d'aspectes psicològics i lingüístics.

Tot seguit realitzarem un breu repàs per la història de l'educació bilingüe en el nostre context, explicant més detalladament el model d'immersió vigent a Catalunya des de l'any 1983. Analitzarem també quines condicions asseguraven els bons resultats obtinguts per aquest tipus de programes fins al moment, amb la intenció de reflexionar sobre aquells aspectes que requereixen ser modificats o adaptats a la nova situació. Tot i tractar-se d'un tema molt ampli, intentarem agrupar els diferents reptes en dos grans nivells, un relacionat amb el sistema educatiu i l'altre amb l'aula, deixant de considerar aquí els reptes a nivell de centre.

Finalment, hem incorporat una breu revisió de les principals mesures legislatives impulsades des de l'àmbit educatiu per tal de donar resposta a la diversitat esmentada, establint relacions amb els models d'integració existents.

4.1. L'adquisició de la competència bilingüe: el bilingüisme individual.

El fet d'analitzar diverses definicions de bilingüisme ens serà útil per iniciar la reflexió al voltant d'un tema tant complex com el que pretenem analitzar.

Tot i diferències existents entre les mateixes, analitzar-les pot resultar de gran utilitat ja que ens permet tenir un punt de referència per valorar el bilingüisme d'un determinat individu.

Conscients de l'existència de nombroses definicions i de la manca d'acord existent, partirem de dues definicions clàssiques del que suposa ser bilingüe.

“Llamaremos bilingüismo al hábito de utilizar dos lenguas alternativamente, y bilingües a las personas que lo practican. Si no se especifica lo contrario, todo lo que digamos sobre bilingüismo es también válido para el multilingüismo, que consiste en el hábito de utilizar tres o más lenguas alternativamente”.
(Weinreich, 1953: 5).

“(...) consideramos el bilingüismo como el uso alternativo de dos o más lenguas por parte del mismo sujeto” (Mackey, 1957:51).

A grans trets s'observa clarament que ambdues plantegen molts interrogants. No obstant, ens interessa remarcar dos aspectes que esdevenen fonamentals en l'explicació del comportament bilingüe d'un determinat individu. Per una part, esmentar que no aporten informació respecte quin és el grau de coneixement necessari en cada llengua. D'altra banda, tampoc fan esment de les possibles gradacions d'aquest

coneixement lingüístic en les quatre capacitats lingüístiques bàsiques (parlar, escriure, llegir i entendre).

Una explicació més completa del que significa ser bilingüe hauria d'incloure, a més de la consideració des diferents tipus de destreses, molts més aspectes, com per exemple, els processos intrapsicològics que expliquen el comportament lingüístic o les maneres d'arribar a ser bilingüe, entre d'altres.

Tot i això, el vertader bilingüe és aquell que coneix i utilitza una segona llengua amb una eficàcia semblant a la primera. La realitat però no sempre és aquesta, i fins arribar al mateix nivell que els nadius, existeixen un seguit de gradacions pel que fa al coneixement de la segona llengua. En aquest sentit, convé subratllar la necessitat d'evitar una visió simplista, ja que ens podem trobar amb casuístiques molt diverses (individus que entenen una llengua però no la parlen o no l'escriuen, persones que poden entendre i llegir una llengua però no la parlen o escriuen, diferències en les formes d'adquisició...).

No obstant, l'ideal seria un equilibri total entre ambdós sistemes, de manera que un mateix pogués escollir un sistema o altre en funció del context o situació específica. Però, tal i com veurem en l'apartat que segueix, un bilingüisme perfecte és pràcticament impossible.

De les definicions prèviament analitzades (Huguet i Madariaga, 2005) es desprenen les següents característiques, que poden ser considerades bàsiques i pròpies de l'individu bilingüe pel fet de disposar de dos sistemes lingüístics (Siguan i Vila, 1991).

Independència dels dos codis.

L'individu bilingüe manté separats els dos codis de manera que en utilitzar una o altra llengua ho fa espontàniament, sense que hagi d'escollir entre les possibilitats que li ofereixen cadascun dels codis.

Siguan i Mackey (1986) afirmen que aquesta separació de codis és pràcticament automàtica i s'inicia molt aviat, fins establir-se definitivament entre els tres i quatre anys. No obstant, i tenint en compte que el bilingüisme perfecte no existeix, tal i com acabem d'apuntar, és important recordar que l'equilibri entre sistemes no és ben bé complet i, en conseqüència, la separació o independència de codis tampoc ho és.

Aquest fet ens porta a diferenciar entre els conceptes de préstec lingüístic i interferència. S'entén com a préstec quan l'individu utilitza elements d'una llengua per construir missatges en l'altra. En la majoria dels casos ho fa perquè no és prou

competent en una de les llengües i s'ajuda de l'altra per mantenir el fil de la conversa (típic de les primeres produccions en una segona llengua).

Existeix també un altre tipus de préstec en el que es modifiquen els elements segons les regles de la llengua a la que s'incorpora. Aquest tipus de préstec és molt usual en les produccions de nens i nenes que es troben immersos en processos d'aprenentatge de segones llengües i per tal d'adequar-se al context realitzen una hiperextensió de les regles ja adquirides en aquesta segona llengua.

En darrer lloc, remarcar que, tal i com assenyalen Siguan i Mackey (1986), si els dos sistemes no estiguessin separats aquests préstecs no s'advertirien.

D'altra banda, en quan al concepte d'interferència incidir en primer lloc en les connotacions negatives del terme, que suposa en certa manera, una desviació respecte la norma monolingüe. En segon lloc, comentar que originàriament es referia a l'ús d'elements d'un codi a un altre, de manera que englobaria la totalitat de definicions anteriorment explicades. Finalment, i malgrat aquestes divergències, considerem que aquestes interferències són normals en qualsevol procés d'adquisició d'una segona llengua i que, habitualment, desapareixen amb el temps. En aquest sentit, diversos autors proposen l'ús del terme transferència enlloc del d'interferència quan ens referim a la presència d'elements d'una llengua en el discurs en una altra llengua diferent.

Alternança d'ambdós codis.

L'individu bilingüe és capaç d'alternar ambdós codis, utilitzant un o altre sistema lingüístic en funció de l'interlocutor o dels canvis en les circumstàncies ambientals.

Un bon exemple d'aquesta alternança el trobem en aquelles situacions on dues persones que parlen entre elles en una llengua (A) i coneixen l'altra (B), quan s'incorporen a una conversa on només es coneix aquesta darrera (B) o quan participen en converses on s'utilitzen les dues de forma simultània, modifiquen la llengua d'emissió en funció de l'interlocutor al qual es dirigeixen.

Capacitat de traducció.

Pel fet de ser bilingüe i considerant les anteriors característiques ha de ser capaç d'expressar els mateixos significats en els dos sistemes lingüístics, capacitat que d'altra banda seria difícil d'explicar sense l'existència de la competència subjacent comuna (CUP), aspecte que explicarem més endavant.

Afirmar que l'individu bilingüe és capaç de traduir implica també afirmar l'existència d'un nivell de significació diferent del purament verbal i comú a les dues llengües. No obstant, que sigui comú a les dues llengües no implica que tots els elements expressables siguin comuns. Dit d'una altra manera, gràcies a la CUP la traducció és possible però en molts casos no és del tot precisa.

La raó d'aquesta distinció es troba en aquest cas en la diferenciació establerta entre significat i sentit. En el primer cas, es tracta d'un acord arbitrari compartit per una determinada comunitat lingüística. Contràriament, en el segon cas es tracta del valor individual que té una paraula.

Amb la intenció de complementar aquests dos primers apartats, resumirem breument la classificació establerta per Siguan i Mackey (1986), que agrupa les diferents maneres d'arribar a ser bilingüe en funció de com s'adquireix la L2, i en quin moment i contextos específics. Així doncs, les quatre formes bàsiques d'adquisició del bilingüisme són:

- L'adquisició de la L2 és dóna al mateix temps que la L1 o amb cert retard, però sempre durant la primera infància.
- L'adquisició de la L2 té lloc en iniciar l'escolarització (sol ser a més la llengua vehicular de l'ensenyament), després d'haver crescut en una família monolingüe.
- L'adquisició de la L2 té lloc de manera espontània, després de la infància, per un contacte directe amb la societat i els parlants d'una llengua determinada.
- L'adquisició de la L2 es dóna al propi país i de manera estrictament acadèmica.

El primer cas, és el típic dels bilingües familiars, que des de ben petits han après la L1 i la L2, mostrant en la majoria dels casos nivells de competència semblants en les dues llengües. El segon és més comú entre les famílies que provenen de la immigració; en aquest cas els nens nouvinguts han d'aprendre la llengua de l'escola, que és alhora llengua d'instrucció. El tercer, sol ser el cas típic de l'immigrant adult en un país amb una llengua diferent de la seva i, el darrer cas, podria ser el típic exemple resultat de l'aprenentatge d'una llengua estrangera en una escola d'idiomes.

4.2. Conceptes bàsics associats al bilingüisme.

Tradicionalment, el bilingüisme s'ha associat a una sèrie de fenòmens negatius (Skutnabb-Kangas, 1981). Un breu repàs de la història de les relacions entre educació i bilingüisme ens ajudarà a entendre el perquè d'aquesta relació.

Una de les principals referències és la "*Conferència internacional sobre bilingüisme*" celebrada a Luxemburg l'any 1928. Entre les principals aportacions i conclusions, la que més repercussió va tenir, va ser la decisió de condemnar el bilingüisme com una pràctica negativa, afirmant que l'ensenyament en una llengua diferent a la materna i familiar era perjudicial per al desenvolupament intel·lectual i de la personalitat de l'alumnat. És per això que, es proposava endarrerir al màxim la introducció de la segona llengua i es recomanava utilitzar la llengua materna durant l'escolarització inicial (Oficina Internacional de l'Educació, 1932).

Les discussions d'aquesta conferència partien bàsicament dels treballs de Saer (1923) al país de Gal·les amb nens i nenes que tenien el gal·lès com a llengua familiar i havien estat escolaritzats en anglès. Els resultats de les seves investigacions demostraven que aquests alumnes obtenien pitjors resultats acadèmics i puntuaven també per sota en les proves d'intel·ligència en relació amb els seus companys de llengua familiar anglesa.

Sense pretendre qüestionar l'impacte que en el seu moment van tenir aquestes recerques, diversos autors assenyalen la necessitat de revisar-les, considerant els condicionants propis del context històric i, al mateix temps, analitzant i revisant aspectes relatius al control de variables i generalització de resultats. En aquest sentit, respecte els condicionants polítics, és necessari remarcar que la majoria dels assistents a n'aquesta conferència provenien d'àrees on la llengua pròpia convivia amb la d'un Estat fort que la deixava de costat en el context educatiu. D'aquesta manera, defensant el monolingüisme defensaven la seva pròpia llengua i la seva presència en el sistema educatiu. D'altra banda, respecte els condicionants metodològics i concretament respecte les limitacions pel que fa a la generalització de resultats, mencionar que les dades obtingudes no podien ser extrapolades a contextos diferents pel fet de provenir d'àmbits socioculturals molt dispars i, per tant, no comparables.

No obstant, al marge d'aquestes conclusions, és convenient destacar dos aspectes més d'aquesta conferència. En primer lloc, que moltes de les preguntes al voltant de les quals giraven les discussions no són molt diferents de les que avui en dia ens

plantejem (quins efectes té el bilingüisme en el desenvolupament cognitiu i personalitat dels nens i nens, quin és el moment més adequat per introduir una segona llengua, com s'aprèn una segona llengua i quines variables incideixen de manera més significativa en aquest aprenentatge, si és preferible l'escolarització en la llengua pròpia de l'alumnat, etc.) i, en segon lloc, la reiteració d'una polèmica que avui en dia torna a estar molt present, referida a l'adequació o no de l'ensenyament bilingüe. Evidentment, aquesta controvèrsia està recolzada per la divergència de resultats. En aquest sentit però, és necessari analitzar i aprofundir en les raons d'aquestes diferències però tenint en compte que molt probablement no hi hagi una única resposta ja que són molts els factors condicionants.

A més a més, les conclusions expressades durant la Conferència de Luxemburg es van veure reafirmades a París l'any 1951 quan un grup d'especialistes convocats per la UNESCO van asseverar que *“és un principi axiomàtic que el millor mitjà per ensenyar a un nen és la seva llengua materna”* (UNESCO, 1953: 11). Conseqüentment, durant els anys cinquanta i seixanta van desplegar-se un gran nombre de programes bilingües (els esmentats transicionals i unil·letrats) basats en l'ús de la llengua familiar en els primers anys d'escolaritat i dirigits a minories ètniques i culturals que tenien com a llengua pròpia una llengua diferent de la majoritària, amb l'objectiu de facilitar el domini d'aquesta darrera. Dit d'una altra manera, en la majoria dels casos aquestes propostes, tot i utilitzar la llengua familiar, no tenien com a objectiu la perseveració cultural i lingüística, sinó la seva incorporació al patró cultural majoritari (Huguet i Madariaga, 2005).

En realitat, la idea que hi havia sota era que fins que no hi hagués un bon domini de la llengua pròpia no era convenient introduir-ne una segona. Cal assenyalar però, que aquesta concepció, majoritàriament acceptada fins a finals dels seixanta, partia d'un model psicolingüístic que avui en dia no té suficient suport empíric, ja que s'afirmava l'existència de magatzems diferents per a les competències lingüístiques en les diverses llengües que domina l'individu bilingüe.

No obstant, a partir dels anys 60, van començar a aparèixer estudis que apuntaven altres direccions. Concretament, Peal i Lambert (1962), amb la intenció de demostrar novament els efectes negatius de l'educació bilingüe, van realitzar un investigació amb nens i nenes bilingües (francès-anglès) de Montreal. Els resultats s'allunyaven dels obtinguts fins al moment, observant-se resultats superiors als seus iguals monolingües en proves d'intel·ligència verbal i no verbal. En aquesta mateixa línia, diverses investigacions dutes a terme en poc temps, van confirmar aquestes dades (Balkan, 1970; Lambert i Tucker, 1972).

Tenint en compte tots aquests aspectes i sent conscients alhora de la dificultat de donar una explicació en termes absoluts, des de la comunitat científica van començar a qüestionar-se perquè en determinades ocasions era necessari escolaritzar l'alumnat en la seva llengua familiar per a què el bilingüisme tingués efectes positius i en altres casos l'alumnat podia ser escolaritzat en una segona llengua i aquest fet tampoc comportava cap tipus de repercussió negativa. Així doncs, la qüestió era :

Per què hi ha alumnes que han de ser escolaritzats en la seva primera llengua per a què el bilingüisme tingui efectes positius, i en canvi altres poden ser escolaritzats en una segona llengua des de l'inici de l'escolaritat formal?

4.2.1. Bilingüisme additiu i substractiu.

Lambert (1974) va intentar explicar aquest fenomen i clarificar la divergència de resultats existents fins aleshores basant-se a partir d'un model sociopsicològic que prioritza els factors socioculturals del context social i del context escolar. Per tal d'elaborar aquesta proposta, es va basar en una experiència duta a terme al col·legi Saint Lambert de Montreal, on pares i mares de parla anglesa van sol·licitar que els seus fills fossin escolaritzats en un programa de canvi llar-escola (anglès-francès) que els facilités l'adquisició d'un bilingüisme funcional.

Doncs bé, el model de Lambert (1974) estableix una distinció entre bilingüisme additiu i bilingüisme substractiu basada en el principi de que la competència bilingüe d'un individu està en funció de la posició de dominància que ocupen les llengües en presència. La coexistència, en un mateix medi social, de dues poblacions que parlen dues llengües diferents es pot associar amb funcions socials clarament diferenciades i, per tant, amb un major o menor prestigi sociocultural de la llengua i de la cultura associada a n'aquesta.

El bilingüisme additiu es dona quan els individus incorporen una nova llengua sense que la seva en resulti perjudicada. Aleshores l'actitud davant les llengües i comunitats de parlants corresponents resulta positiva i els aprenentatges d'ambdues es reforcen mútuament. Concretament aquest és el cas de l'experiència anteriorment esmentada, on un alumnat que pertanyia a un grup etnolingüístic d'alt prestigi (cas dels anglòfons a Canadà) participa de manera voluntària en un programa d'immersió al francès.

El bilingüisme substractiu, contràriament, es dona en grups etnolingüístics de baix prestigi per als que l'adquisició d'una segona llengua va acompanyada d'una

transmissió de valors superiors associats a n'aquesta llengua i cultura, a la vegada que denigra els seus propis valors socioculturals. Situacions com aquesta en que la llengua de la llar és substituïda per una altra de major prestigi poden generar sentiments d'ambigüitat i inseguretat que poden obstaculitzar l'aprenentatge d'altres llengües, entre d'altres aspectes.

Evidentment aquesta nova perspectiva porta a reformular l'axioma de la UNESCO (1953). En aquest sentit, Lambert (1981) va proposar que en aquelles comunitats on es posi de manifest el desig d'aconseguir una societat bilingüe o multilingüe és més convenient prioritzar aquella llengua o llengües amb menys possibilitats de desenvolupament social.

Sense dubte, un dels aspectes més interessants del plantejament de Lambert (1974) partia d'un marc explicatiu molt diferent de l'utilitzat fins aleshores. El model de Lambert, contràriament a la idea de l'existència de magatzems separats (Conferència de Luxemburg) afirmava clarament que les dues llengües són interdependents ja que en el cas del bilingüisme additiu quan el subjecte entra en contacte amb una segona llengua suma la competència que adquireix a la que ja tenia en la seva primera llengua; i, en canvi, en el cas del bilingüisme substractiu, al entrar en contacte amb la segona llengua el desenvolupament de la competència bilingüe es dona en detriment de la que ja disposava en la seva llengua pròpia. En definitiva, el que pressuposa aquesta distinció (additiu-substractiu) és que existeix una relació entre la competències lingüístiques en les diverses llengües que domina l'individu. És evident que aquest plantejament està molt relacionat amb les actituds de l'alumnat, de manera que, si la incorporació d'una segona llengua posa en perill el manteniment de la seva pròpia llengua i cultura és molt probable que l'individu acabi sent bilingüe substractiu. En canvi, si la vivència era la contrària i l'individu no sent amenaçada la seva llengua i cultura el resultat seria un bilingüisme additiu.

Malgrat tot, és evident que només amb aquest model no és suficient per explicar la totalitat de resultats, ja que tan sols es contemplen factors sociològics i actitudinals, deixant de banda els factors lingüístics i pedagògics (Serra, 1989, 1997).

En paraules de Vila (1985), la visió psico-sociològica de Lambert:

"... es insuficiente ya que incide en factores sociológicos y actitudinales, ..., pero no explica cómo se gana o se pierde competencia lingüística y, por tanto, margina los factores estrictamente lingüísticos implicados en la explicación de las relaciones entre lengua del hogar (L1) y la segunda lengua (L2)" (Vila, 1985:9).

4.2.2. *La hipòtesis de la interdependència lingüística.*

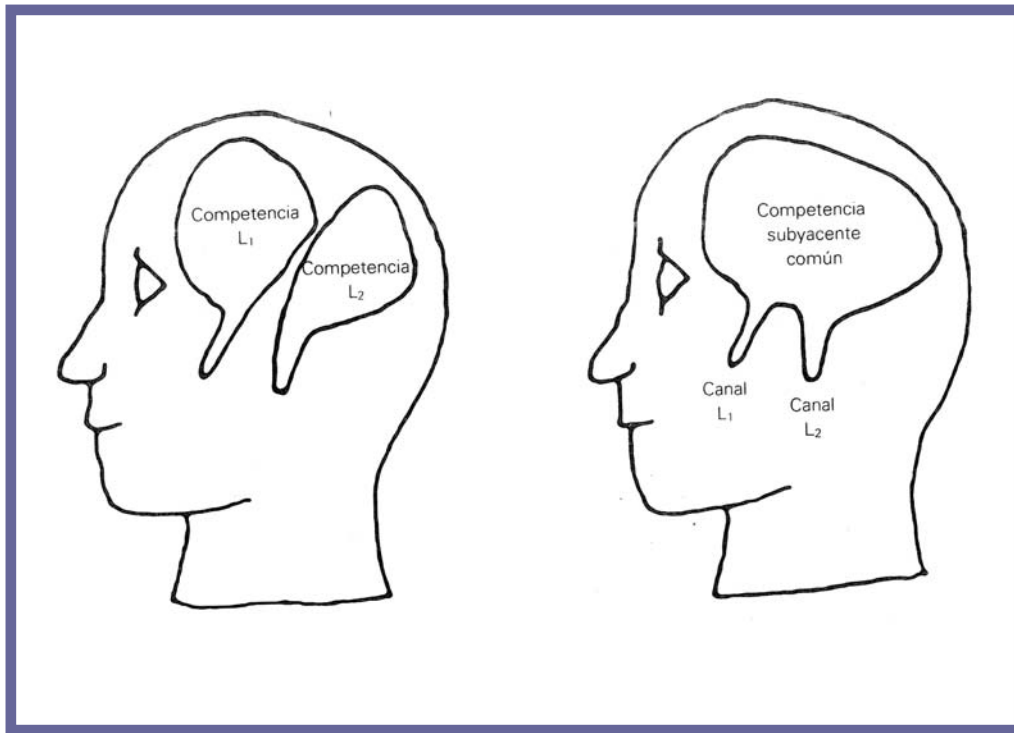
Tot i que la consideració de l'existència d'una interdependència entre la L1 i la L2 va ser implícitament plantejada per Lambert en el seu model, va ser Cummins qui la va formular definitivament l'any 1979. sense cap mena de dubte, aquesta hipòtesi esdevé la clau explicativa que ens permet comprendre el perquè en unes determinades condicions un canvi de llengua llar-escola no tan sols no resulta perjudicial sinó que pot comportar millores en el pla cognitiu i personal. Cummins (1979) planteja per primer cop un model psicolingüístic on es pressuposa la inexistència de magatzems separats per a cadascuna de les llengües, al mateix temps que proposa l'existència d'una competència lingüística general que pot ser vehiculada en qualsevol de les llengües.

Concretament, afirma que:

“... el nivel de competencia en L2 que un niño adquiere es, parcialmente, una función del tipo de competencia desarrollado en L1 en el momento que comienza la exposición intensa a la L2” (Cummins, 1983:47).

IL·LUSTRACIÓ 3

Models de competència subjacent separada i de competència subjacent comuna.



Font: Reproducció de Cummins (1984).

A més a més d'aquest desenvolupament interdependent entre llengües aquesta hipòtesis planteja que en condicions en que l'entorn lingüístic del nen que facilita l'adquisició d'habilitats en L1, l'exposició intensa a una L2 facilitarà l'adquisició de competències en aquesta llengua, sense que la L1 en surti perjudicada. En cas contrari, quan les habilitats en la L1 no estan suficientment desenvolupades en el moment de l'exposició a la L2 és possible que impedeixi el desenvolupament normal de la L1, limitant alhora el de la L2. Evidentment, aquesta hipòtesis suposa l'existència d'una competència subjacent comuna, *common underlying proficiency* (CUP), a la L1 i a la L2, que possibilita la transferència d'habilitats d'una llengua a l'altra, o que les habilitats adquirides en una d'elles promouguin una millora de les competències d'ambdues. És necessari emfasitzar però que aquesta competència lingüística general no es refereix als aspectes considerats específicament lingüístics, sinó que està relacionada amb les normes d'ús del llenguatge; és a dir, no tant a les formes o regles concretes sinó a una capacitat general i subjacent a totes les llengües que es van adquirint al llarg de l'aprenentatge de l'ús del llenguatge.

Tot i això, és necessari puntualitzar que aquesta transferència serà possible sempre i quan es donin unes determinades condicions. Segons Cummins (1981):

“En la medida en que la instrucción en Lx es efectiva a promover competencia en Lx, la transferencia de esta competencia a la Ly ocurrirá a condición de que exista una adecuada exposición a la Ly (ya sea en la escuela o bien en el entorno) y una adecuada motivación para aprender la Ly” (Cummins, 1981:29).

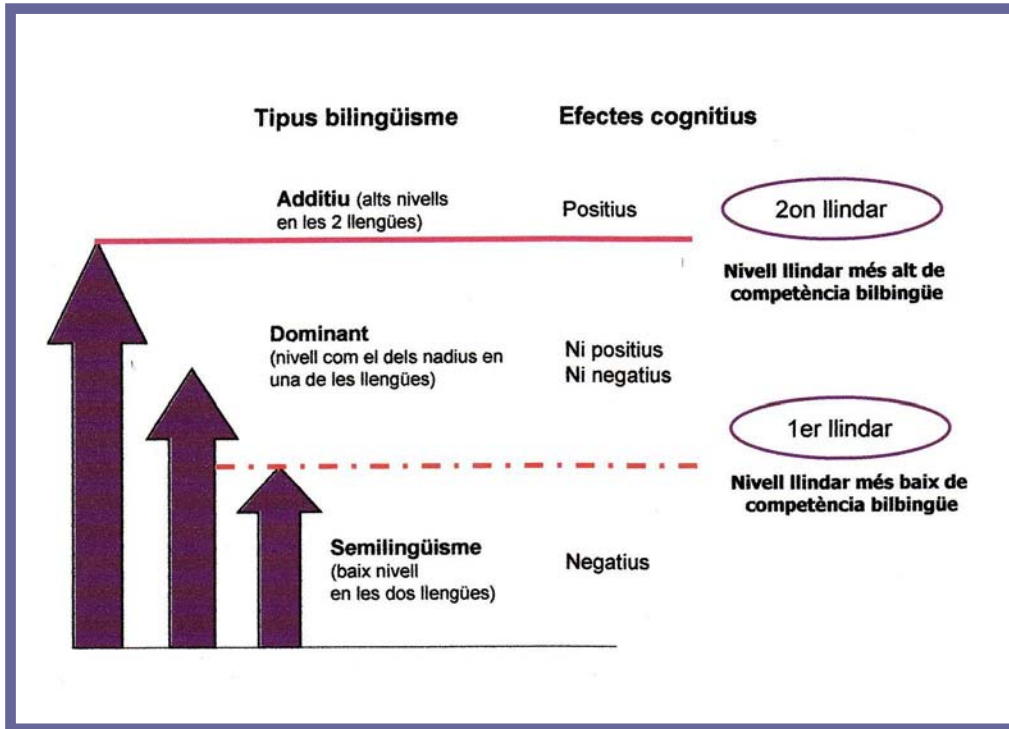
D'altra banda, Cummins (1980), distingeix entre dos nivells de coneixement lingüístic: BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) i CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*). El primer representa la capacitat comunicativa i està format per elements com la pronunciació, vocabulari i gramàtica i, el segon, fa referència al coneixement conceptual i el configuren aspectes cognitius, lingüístics i metalingüístics. Així doncs, el nivell BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) fa possible l'expressió i la comprensió amb suport contextual i, el nivell CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), es refereix a la capacitat per processar informació i llenguatge descontextualitzat.

4.2.3. La hipòtesi del llindar.

La hipòtesi del llindar (Cummins, 1976; Toukomaa i Skutnabb-Kangas, 1977) pretén donar resposta a la qüestió formulada anteriorment respecte en quines circumstàncies el bilingüisme pot esdevenir perjudicial per al desenvolupament cognitiu i lingüístic del nen. En aquest cas, el principal objectiu era intentar explicar els resultats contradictoris obtinguts fins al moment. En aquest sentit, la hipòtesi com el seu nom indica planteja que és precís assolir un llindar mínim de competència en al menys una de les dues llengües per tal de poder transferir les habilitats apreses a l'altra llengua. Si s'aconsegueix aquest llindar mínim, el bilingüisme no tindrà efectes negatius (dominant). No obstant, per a què tingui efectes positius és necessari arribar a un segon llindar (additiu). D'altra banda, assenyalar que els efectes cognitius negatius es donaran en aquells individus que no assoleixin el llindar mínim de competència en cap de les dues llengües (semilingüisme).

IL-LUSTRACIÓ 4

Efectes positius dels diferents tipus de bilingüisme.



Font: Reproducció de Toukomaa i Skutnabb-Kangas (1977).

La claredat del concepte de nivell i l'objectivitat en la seva mesura, són algunes de les crítiques expressades envers aquesta hipòtesi. A més a més, Toukomaa i Skutnabb-Kangas (1977) assenyalen que la competència bilingüe per sota d'aquest llindar mínim és suficient per a la comunicació ordinària, però no per a la comunicació que es requereix per assolir l'èxit en un context específic i formal com és l'escola. En relació amb aquest aspecte, i basant-nos en la distinció realitzada per Cummins (1980) entre BICS i CALP, serien necessaris uns nivells mínims de CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) per a què el nen pogués obtenir resultats acadèmics satisfactoris. De manera que, assolir un nivell BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) és una condició necessària però no suficient per assolir l'èxit escolar.

4.2.4. *Bilingüisme compost, coordinat i subordinat.*

Aquesta distinció, originàriament realitzada per Wienreich (1953), caracteritzava les tres tipologies de la següent manera:

- *Coordinat*: els significats de les paraules equivalents en les dos llengües són lleugerament diferents o fan referència a conceptes diferents. Aquesta tipologia combina per separat una unitat d'expressió amb una unitat de contingut.
- *Compost*: en aquest cas els significats són idèntics i es combina una unitat de contingut amb dos d'expressió.
- *Subordinat*: es caracteritza per l'existència d'una llengua dominant que permet la interpretació dels missatges i l'aprenentatge de l'altra llengua.

Posteriorment, Ervin i Osgood (1954), a més de fusionar el compost amb el subordinat van suggerir que les tipologies restants (*compost-coordinat*) sorgeixen de contextos d'adquisició diferenciats (en un mateix context en el cas del *compost* o en contextos clarament diferenciats en el cas del *coordinat*). Des d'aquesta perspectiva el verdader bilingüe seria el coordinat, ja que domina els dos codis per separat i les interferències són mínimes.

D'altra banda, Siguan i Vila (1991) proposen noves modificacions al respecte.

- *Compost*: aquells individus que han estat en un entorn bilingüe des de petits. Des d'aquesta perspectiva però, difícilment es podria explicar el mecanisme de la traducció.
- *Coordinat*: la segona llengua s'aprèn més tard i, normalment, fora del context familiar.

Per concloure emfasitzar que aquesta oposició/dicotomia (*compost-coordinat*) ha caigut en desús en gran mesura per la seva relativitat. De fet, actualment es creu més adient veure-ho com un continu, en el que l'individu pot actuar com a *compost* en determinades situacions i com a *coordinat* en d'altres. En tot cas, al·ludir que hi ha autors que encara mantenen aquesta distinció, però incorporen nous matisos, principalment en relació a la distinció entre el nivell de significació i el nivell verbal.

- *Coordinat*: té doble sistema de significació.

- *Compost*: únic sistema de significació.

En aquest cas, des d'aquesta perspectiva el veritable bilingüe seria el compost, ja que disposa d'un sistema de significació comú i amb accés a les dues llengües.

Fins ara ens hem estat referint bàsicament a l'individu bilingüe, amb la finalitat d'oferir un marc de referència per abordar l'estudi del comportament bilingüe d'un individu, reflexionant al voltant de les principals aportacions realitzades fins al moment en aquest àmbit.

No obstant això, som conscients de que no és possible abordar l'estudi de l'individu bilingüe sense tenir en compte les relacions existents entre les llengües que coexisteixen en un determinat territori. És per això que ens agradaria finalitzar aquest apartat remarcant la importància del context en les formes de bilingüisme existent.

En l'apartat que segueix, ens centrarem en la descripció i anàlisi dels diferents models i programes d'educació bilingüe, que ens seran de gran utilitat alhora de diferenciar les situacions bilingües que predominen a les nostres escoles.

4.3. Models d'educació bilingüe.

Per a Fishman (1976) educació bilingüe és qualsevol sistema d'ensenyament en el qual, en un moment variable i durant un temps i proporcions també variables, consecutivament o simultàniament, es dona la instrucció al menys en dues llengües, de les quals una és la primera llengua de l'alumne. Arnau, juntament amb altres autors (Arnau, 1992) també consideren com a educació bilingüe aquelles situacions en les quals s'aprèn en una segona llengua diferent de la familiar, amb un projecte sistemàtic d'adaptació a la manca de competència inicial en segona llengua, encara que sigui mitjançant un programa pròpiament monolingüe.

Existeixen diverses classificacions dels models d'educació bilingüe. La taula següent recull algunes de les classificacions més importants, relacionant els diferents programes existents segons es tracte de models compensatoris, de manteniment o d'enriquiment.

Models de bilingüisme compensatori.

Aquests models, en general, s'utilitzen per compensar un suposat dèficit de les minories lingüístiques en la que és llengua oficial de l'Estat. L'objectiu és el canvi de llengua llar-escola i, concretament, presenta dues variants, transicional i unil·letrat, que es caracteritzen per:

- Bilingüisme transicional. Està dirigit als alumnes de llengua minoritària. Es fa ús de la llengua familiar dels nens durant els primers cursos a fi de facilitar-los la integració a l'escola. La L2 es va introduint gradualment fins a convertir-se en l'únic mitjà d'instrucció, de manera que, arriba un moment en que tot l'ensenyament es fa en L2. De vegades es facilita al principi instrucció complementària en L2. L'objectiu principal és en aquest cas provocar el canvi lingüístic de la L1 a la L2. A la vegada, pot ser de transició primerenca o de transició tardana segons el moment en que té lloc el canvi a la L2. És un model que s'ha utilitzat tant als Estats Units com a l'antiga Unió Soviètica.
- Bilingüisme unil·letrat. La principal diferència amb l'anterior és que l'utilitzen les dues llengües al llarg de tota l'escolarització. Concretament, les habilitats orals es desenvolupen en les dues llengües, però per escrit només en la L2. L'objectiu en aquest cas és el manteniment dels llaços afectius entre l'escola i la família o la comunitat. S'ha utilitzat principalment en poblacions índies al Canadà i als Estats Units.

Models de manteniment.

En aquest cas es pretén el manteniment de la llengua i cultura pròpies de minories lingüístiques i culturals, alhora que es desenvolupa la competència en les dues llengües.

N'hi ha de dos tipus, en funció del grau, parcial o total. En els dos casos els escolars dominen la lectura i l'escriptura en L1 i L2, ja que aquestes són utilitzades com a llengües vehiculars dels continguts. No obstant això, existeixen algunes diferències entre ells.

- Bilingüisme parcial: Consisteix en utilitzar la L1 en les matèries relacionades amb l'àmbit cultural com per exemple les Ciències Socials, Civisme o Ètica i la L2 amb les matèries científiques com les matemàtiques, la física o la química. L'objectiu és el desenvolupament d'ambdues llengües, però el seu ús es queda reduït a espais específics, de diferent prestigi. A més, en tota l'escolaritat es

dóna com hem dit un ús vehicular de les dues llengües. Aquest model també s'ha aplicat a l'antiga Unió Soviètica.

- Bilingüisme total, complet o integral: En aquest model, a diferència de l'anterior, s'utilitzen les dues llengües en totes les matèries. L'objectiu és el domini de les llengües que siguin en tots els àmbits, nivells i continguts. S'hi pot afegir també l'objectiu del manteniment o supervivència d'una llengua minoritària i fins i tot es pretén aconseguir un cert nivell de biculturalisme. En són exemples algunes escoles internacionals.

Models d'enriquiment.

Aquests models es corresponen amb els programes de bilingüisme total i la característica més diferenciadora és que estan dissenyats per al conjunt de la societat i no únicament per a determinades minories. L'objectiu és que tothom domine les llengües presents en un territori, però l'èmfasi es posa en la L2 de l'alumnat. La immersió lingüística és el programa típic d'aquest tipus de models.

Més endavant explicarem breument els orígens de la immersió, així com també les principals condicions que n'asseguren el seu èxit, per tal de reflexionar sobre les mateixes en el moment actual.

Les taules següents visualitzen les principals característiques que acabem de descriure.

TAULA XXXIV

Principals característiques dels models compensatoris.

Models compensatoris
<ul style="list-style-type: none">• Objectiu principal: Canvi de llengua de l'alumnat.• Compensar una suposada mancança de les minories lingüístiques en la llengua oficial de l'Estat.• Modalitats:<ul style="list-style-type: none"><i>Transicional</i> (comunitat chicana a EEUU):<ul style="list-style-type: none">- L1 llengua d'ensenyament en els primers cursos, introduïnt la L2 de manera progressiva.- Objectiu: canvi lingüístic.<i>Unil·letrat</i> (amb poblacions índies al Canadà i EEUU):<ul style="list-style-type: none">- L1 i L2 presents en les activitats orals durant tota l'escolarització.- Escripura en L2.- Objectiu: mantenir els llaços afectius entre escola i família.

Font: Elaboració pròpia.

TAULA XXXV

Principals característiques dels models de manteniment.

Models de manteniment
<ul style="list-style-type: none">• Objectiu principal: desenvolupar la competència en les dues llengües.• Mantenir la llengua i cultura de minories lingüístiques i culturals.• Modalitats:<ul style="list-style-type: none"><i>Bilingüisme parcial</i> (antiga Unió Soviètica):<ul style="list-style-type: none">- L1 en temes d'herència ètnica i cultural.- L2 en matèries científiques.- Ús reduït a espais de prestigi diferents.- Objectiu: Aprendre la L2 sense perdre la L1.<i>Bilingüisme total</i>:<ul style="list-style-type: none">- L1 i L2 en lectura i escriptura i vehiculars de l'ensenyament de les diferents matèries.- Objectiu: bilingüisme i biculturalisme.- Ús de les dues llengües sense restriccions

Font: Elaboració pròpia.

TAULA XXXVI

Principals característiques dels models d'enriquiment.

Models d'enriquiment
<ul style="list-style-type: none"> • Dissenyats per al conjunt de la societat. • Objectiu: bilingüisme i biculturalisme. • Èmfasi en la L2 de l'alumnat. • Condicions: motivació, gran part de l'alumnat descoenix la L2, professorat preparat i ensenyament de i en la L1. <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">Programes d'immersió lingüística</p> <p style="text-align: center;">a)precoç b)tardana c)parcial d)total (1)</p>

(1) Les tipologies d'immersió lingüística es descriuen en l'apartat 4.4.4.

Font: Elaboració pròpia.

Existeix també una altra proposta, que agrupa en quatre tipus els programes: segregació, submersió, manteniment i immersió (Skutnabb-Kangas, 1988).

Aquests, sorgeixen de la combinació de les següents variables: llengua i cultura (majoritària, dominant o minoritària) dels alumnes, mitjà d'educació (L1 i/o L2) i els objectius socials i lingüístics perseguits (bilingüisme i biculturalisme o assimilació i pèrdua de la pròpia llengua i cultura).

Segregació. En aquest programa la instrucció es fa en L1 i la L2 s'ensenya durant unes hores a la setmana com una matèria curricular més. Tant si la L1 és majoritària o minoritària, la L2 és la llengua de prestigi social amb les òbvies repercussions que aquest fet té per a l'alumnat, que no podrà gaudir de les mateixes oportunitats que la resta de nens i nenes.

Submersió. En aquest cas la llengua d'instrucció és la llengua dominant, concretament la L2. L'objectiu és l'assimilació, mitjançant la pèrdua de la pròpia llengua i cultura. En la majoria dels casos l'alumnat no desenvolupa suficient competència en L2, la qual cosa els impedeix la progressió i accés a estudis superiors.

Arnau (1992), cita de la següent manera les que podrien ser les causes d'aquests baixos resultats:

- Els professors no estan preparats per atendre les necessitats lingüístiques de l'alumnat.

- Es dona poc temps a una instrucció especial que garanteixi el domini de la L2.
- Els alumnes han d'aprendre al mateix temps els continguts acadèmics i la llengua d'instrucció.
- Aquests alumnes són avaluats d'acord amb les normes dels nenes de llengua i cultura majoritària i, en alguns casos, se'ls hi atribueixen dificultats que no són seves, sinó creades per l'escola i pel conjunt de factors socioculturals i educatius que el rodegen.

Manteniment. Aquests programes van dirigits a les minories lingüístiques i culturals. L'objectiu és en aquest cas el bilingüisme i biculturalisme, mitjançant l'aprenentatge de la L2 i el manteniment de la llengua minoritària i la cultura pròpia. De manera que, s'utilitzen les dues llengües com a vehicle d'instrucció al llarg de tota l'escolarització. Aquest tipus de programes han donat molt bons resultats a nivell d'èxit escolar.

Immersion. De la mateixa manera que els anteriors, els programes d'immersió persegueixen el bilingüisme i biculturalisme, tot i que en aquest cas van dirigits als alumnes de llengua i cultura majoritària. Les principals característiques d'aquest tipus de programes són (Arnau, 1992):

- Ensenyança en la L2 de totes o la majoria de matèries durant un període d'un any o més. L'inici de l'ensenyament en L1 es pot donar en diferents moments de l'escolaritat.
- La seqüència i intensitat de la instrucció en L1 i L2 canvia al llarg del temps segons el model que sigui.
- Les classes inclouen només parlants nadius de la L1.

Globalment, els dos primers (segregació i submersió) no utilitzen les dues llengües com a mitjà d'instrucció i obtenen baixos rendiments acadèmics. En canvi, els dos darrers (de manteniment i d'immersió) sí que afavoreixen l'èxit escolar i a diferència dels anteriors, per les seves característiques i objectius perseguits, poden ser considerats bilingües i biculturals.

Les diferències entre uns i altres són més que evidents, però ens agradaria remarcar la diferència existent entre l'ensenyament d'una llengua, com a contingut de la instrucció, i l'ensenyament en una determinada llengua, utilitzant-la com a vehicular de l'ensenyament de la resta de matèries, és a dir, com a mitjà d'instrucció. De fet, tal i

com afirmen Huguet i Madariaga (2005) el que és realment característic d'un programa bilingüe és l'ús de dues llengües com a mitjans o instruments d'ensenyament. Cal però tenir clara la diferenciació establerta, ja que en alguns casos es pot qüestionar que un determinat programa sigui veritablement bilingüe, com és el cas per exemple dels programes d'ensenyament d'una llengua estrangera com un contingut o matèria curricular.

Tenint en compte aquesta distinció, dels programes descrits tan sols els transicionals, de manteniment o d'immersió poden ser considerats pròpiament bilingües. No obstant això, som conscients de la varietat de situacions bilingües que es donen a la pràctica.

4.4. La immersió lingüística.

En l'actualitat existeix un cert rebuig als plantejaments que històricament han guiat l'educació bilingüe dels sistemes educatius, ja que una part dels seus fonaments bàsics no s'adequen a la nova situació. No obstant això, creiem que hi ha criteris que continuen sent vàlids avui en dia, tot i la necessitat de trobar respostes educatives a la nova situació requereix que se'n faci un aprofundiment.

En aquest capítol realitzarem algunes reflexions al voltant d'aquest aspecte. Començarem però recordant els inicis d'aquesta experiència al Canadà, i les principals característiques i condicions que asseguren l'èxit dels programes d'immersió en el context canadenc. Tot seguit, ens centrarem en l'anàlisi de model català, incidint també en les seves característiques i principals condicions per posteriorment reflexionar sobre quins són els reptes que aquest plantejament suposa per a l'alumnat immigrant.

En qualsevol cas, ens agradaria emfasitzar la validesa pedagògica d'aquest model educatiu, tot i la necessitat d'introduir millores i canvis que l'avaluació demostra com a necessaris, amb la finalitat de millorar el rendiment global del nostre sistema educatiu augmentant-ne la seva eficàcia i qualitat.

4.4.1. Els orígens de la immersió.

El terme immersió fou emprat per primer cop en els experiments realitzats a l'escola Saint Lambert de Montreal, al Canadà, on nens anglòfons rebien l'ensenyament totalment en francès al principi de la seva escolaritat. L'experiència va sorgir per la iniciativa dels pares, que van comprendre que per integrar-se millor la seva societat, els seus fills havien de ser bilingües. Com que havien comprovat que una llengua no s'aprenia prou bé només amb unes hores de classe, van decidir que els seus fills rebrien tot l'ensenyament en francès des del principi.

Concretament, l'experiment seguia les pautes que es descriuen a continuació:

- Al parvulari, es seguia un equilibri en l'ús de les dues llengües en contacte. Mentre que el vocabulari i la comprensió passiva es donava en francès (L2), fora de classe s'utilitzava l'anglès (L1). Al final d'aquest període, tots els infants eren capaços d'entendre senzilles narracions infantils així com també totes les instruccions dels mestres.
- Al primer curs o nivell es treballava la lectura, l'escriptura i el càlcul exclusivament en francès (L2). No s'ensenyava a llegir en anglès i, a més, es demanava als pares que tampoc ho fessin.
- Al segon curs, començaven a introduir-se dos períodes breus de classe d'anglès (L1) cada dia, en sessions de mitja hora. A partir d'aquest segon nivell la proporció de la presència de la L1 anava augmentant, tot i que durant l'ensenyament elemental predominava exclusivament l'ús de la L2 (francès).
- En arribar al cinquè curs, el temps escolar s'equilibrava entre les dues llengües. I, a partir del setè any, ja predominava lleugerament el temps dedicat a la L1.

Seguint aquestes orientacions, els programes d'immersió lingüística intenten, des del primer dia, immersir els alumnes en l'idioma que serà l'única llengua vehicular durant aquell cicle escolar, sense oblidar l'ús de la llengua familiar a casa. De fet, es podria definir com un procés en què l'ensenyament de la L2 no es fa directament sinó a través de les matèries escolars regulars, que són ensenyades en L2.

Siguan i Mackey (1986) expliquen que l'èxit d'aquesta primera experiència es devia concretament a:

- El caràcter singular de l'experiment.
- La participació voluntària dels pares o fins i tot el fet de que la iniciativa fos pràcticament seva.
- El nivell sociocultural de les famílies era alt.
- La funció i el prestigi social de les dues llengües també era alt.

4.4.2. *Característiques de la immersió.*

Un cop explicada aquesta primera experiència descriurem les característiques més definitòries d'aquest tipus de programes en general.

- En un primer moment pot semblar un programa monolingüe, ja que totes les assignatures es donen des del principi en la L2. No obstant això, la L1 és respectada i valorada en tot moment i s'introdueix de manera progressiva com a llengua vehicular de l'ensenyament.
- Voluntarietat en la participació. Els pares donen suport al programa i en fan una valoració positiva. De manera que, els alumnes participen en el programa perquè així ho ha decidit els seus pares, voluntàriament motivats.
- El professorat ha de ser bilingüe, encara que només facen ús de la L2 l'aula. Tot i això, en principi el nen pot emprar la seva L1 fins que és capaç d'utilitzar la L2.
- Tots o la majoria dels infants de la classe tenen la mateixa L1 i, a la vegada, mostren un coneixement pràcticament nul o molt baix en L2, la qual cosa facilita la tasca del professorat que, al mateix temps, està familiaritzat amb la llengua i l'entorn cultural dels alumnes.
- La prioritat és establir la comunicació mestre-alumne des del primer dia, prioritzant sempre comprensió a expressió.

Així doncs, tenint en compte aquestes característiques, els requisits d'una bona immersió es podrien resumir a grans trets en la precocitat en la immersió a la L2, les

actituds favorables de pares, mestres i alumnes, la preparació del professorat i l'ús d'una metodologia comunicativa en l'ensenyament de llengües.

D'altra banda, un altre aspecte que necessàriament també ha de ser comentat és la distinció entre programes de submersió i d'immersió, per la confusió existent al respecte en determinats moments i tenint en compte que una situació d'immersió pot convertir-se en submersió davant l'incompliment d'algunes de les seves principals característiques amb les repercussions negatives que aquest fet pot comportar en els alumnes.

De fet, tot i tractar-se de programes que escolaritzen l'alumnat en L2 (canvi de llengua casa-escola) factors de naturalesa organitzativa, actitudinal i didàctica els distingeixen clarament. La taula següent mostra detalladament aquestes diferències.

TAULA XXXVII

Comparació entre els programes de submersió i immersió.

Submersió	Immersió
<p>Programa obligatori. Baixa motivació.</p> <p>Barreja de parlants i no parlants de la llengua d'instrucció, a la mateixa classe.</p> <p>Professors monolingües que desconeixen la L1 dels alumnes, no preparats per atendre les seves necessitats lingüístiques.</p> <p>Input en L2 no adaptat.</p> <p>Els errors en L2 són considerats deficiències de l'aprenentatge.</p> <p>La L1 dels alumnes és considerada inapropiada.</p> <p>Els alumnes no poden parlar en la seva L1 a l'escola.</p> <p>No s'ensenya mai la L1.</p> <p>Absència de temporalitat en oral-escrit en l'ensenyament de la L2.</p> <p>Es dedica poc temps a una instrucció especial que garanteixi el domini de la L2.</p> <p>Els alumnes han d'aprendre els continguts acadèmics alhora que el domini de la L2.</p> <p>L'avaluació dels resultats de l'aprenentatge es realitza d'acord amb les normes de la llengua i la cultura majoritàries.</p>	<p>Programa opcional. Alta motivació.</p> <p>Majoria de parlants que desconeixen la llengua d'instrucció.</p> <p>Professors bilingües ben entrenats.</p> <p>Input en L2 adaptat al nivell dels infants.</p> <p>Els errors en L2 són considerats com a procés natural de l'aprenentatge.</p> <p>La L1 dels alumnes és considerada apropiada.</p> <p>Els alumnes poden parlar en la seva L2 a l'escola.</p> <p>S'ensenya la L1 i també en L1.</p> <p>Temporalitat oral-escrita en l'ensenyament de la L2.</p>

Font: Reproducció d'Arnau (1992).

El quadre anterior mostra clarament les principals diferències entre aquests dos tipus de programes. I és important tenir-les en compte, ja que de vegades, determinats programes d'immersió deixen de ser-ho quan no es compleixen les característiques que s'acaben de descriure, convertint-se d'aquesta manera en programes de submersió, amb els efectes negatius que aquests comporten.

En el següent apartat citarem les condicions que, en general, asseguren l'èxit d'aquest tipus de programes. Tal i com es podrà veure, a grans trets, són les pròpies característiques d'aquests programes les que propicien els bons resultats dels mateixos.

4.4.3. Condicions dels programes d'immersió.

Les principals condicions que expliquen els bons resultats dels programes de canvi de llengua llar-escola iniciats per Lambert l'any 1974 són:

- Els alumnes parteixen d'una situació lingüística semblant: el desconeixement de la llengua que esdevindrà vehicular dels continguts acadèmics.
- La llengua pròpia de l'alumnat és la que predomina en el medi social.
- El professorat utilitza en un primer moment un llenguatge molt més contextualitzat, posant l'èmfasi en la negociació de significats per tal d'assegurar la comprensió.
- La situació comunicativa que es crea en aquest tipus de programes permet l'adquisició d'una segona llengua de manera natural.
- L'alumnat pot emprar la seva pròpia llengua, afavorint d'aquesta manera unes actituds positives envers l'aprenentatge d'una altra llengua.
- Aquestes actituds positives dels alumnes també venen donades per la voluntarietat de les famílies d'escolaritzar els seus fills en programes d'aquestes característiques.

Tal i com es pot veure, les principals condicions de l'èxit educatiu dels programes d'immersió s'aglutinen especialment en l'àmbit lingüístic i actitudinal.

El fet de que es donin aquestes condicions afavoreix, tenint en compte les bases teòriques amb les que hem treballat, l'adquisició d'un bilingüisme additiu, és a dir, que

els alumnes afegeixen el coneixement d'una altra llengua a la seva, sense que aquesta darrers en surti perjudicada, contribuint a la formació d'actituds positives envers aquestes llengües i reforçant l'aprenentatge d'ambdues.

4.4.4. Tipologies d'immersió.

A grans trets els programes d'immersió tenen les característiques esmentades però, no obstant això se'n distingeixen diverses variants, en funció principalment del moment d'introducció de la L2 i de la intensitat d'aquesta immersió.

- Immersió primerenca. Aquesta variant inclou a la vegada dues alternatives: total i parcial.

Total. Durant els dos o tres primers cursos la major part de l'ensenyament es fa en L2 i la L1 s'introdueix progressivament (80%-20%). S'aprèn primer a llegir i a escriure en L2.

Parcial. Es diferencia de l'anterior perquè l'ensenyament en L2 és menys intens (50%-50% aproximadament) i per utilitzar les dues llengües simultàniament en l'ensenyament de la lectura i escriptura.

- Immersió endarrerida. Es comença l'ensenyament en L1, amb una ensenyança de la L2 com a matèria curricular durant trenta minuts diaris aproximadament. Després segueix un programa d'immersió total i, finalment, d'immersió parcial. Conseqüentment, s'aprèn primer a llegir i escriure en la L1, per després fer-ho en la L2.
- Immersió tardana. En aquest cas l'ensenyament en L2 comença a intensificar-se més tard, habitualment en finalitzar l'Educació Primària o als inicis de Secundària. Mentrestant, la L2 s'ensenya com una matèria curricular més, per després seguir amb un programa d'immersió parcial, normalment del 50% per a cada llengua.

A la vegada, els programes d'immersió també es poden distingir segons la presència de la L2 en l'entorn extraescolar. Considerant aquesta variable tindriem els programes d'immersió en una llengua present en el context social, els d'immersió en una llengua estrangera o els considerats com de doble immersió, tenint en compte que es dona l'aprenentatge simultani o successiu de dues llengües a l'escola, cap de les quals és

llengua familiar de l'alumne, situació en la que es troba una part important de l'alumnat estranger escolaritzat en els nostres centres.

4.4.5. La immersió a Catalunya.

En el context català, existeix un abans i un després pel que fa a l'ensenyament de la llengua catalana a l'escola, i és la publicació de la Llei de Normalització Lingüística l'any 1983. És a partir de la promulgació d'aquesta llei quan s'inicia l'evolució de l'ensenyament cap a un model pròpiament bilingüe, que emfasitza el paper de la llengua catalana amb la finalitat de progressar en el procés de normalització d'aquesta llengua a Catalunya.

Concretament, es podria dir que la immersió lingüística s'inicia l'any 1985, amb un programa d'immersió lingüística total i primerenc. De la mateixa manera que en el model canadenc, es va realitzar anteriorment una experiència pilot, que en el cas de Catalunya es va dur a terme concretament a Santa Coloma de Gramanet, l'any anterior a la seva implementació definitiva i que també en aquest cas sorgeix com a resposta a la demanda dels propis pares. Des del 85 fins l'actualitat la seva aplicació ha estat progressiva fins a generalitzar-se completament, en funció del marc legal vigent en cada moment i de la realitat escolar.

Analitzant aquest tipus de programes en el nostre context podríem dir que a immersió lingüística a Catalunya ha tingut algunes característiques diferents de les dels programes d'immersió lingüística desenvolupats al Canadà. Tal com diu Lambert (1981):

Pot un programa d'aquest tipus generalitzar-se a uns altres països i a uns altres grups de nenes i nens? Si bé el pla educatiu aquí descrit sembla molt efectiu al Canadà, no es pot proposar com a solució universal per a totes les comunitats que planifiquen programes d'educació bilingüe (Lambert, 1981:174).

Tot i això, l'èxit aconseguit en el nostre context també ha estat notable i totes les avaluacions realitzades mostren la seva capacitat per desenvolupar nivells òptims, tant de la primera com de la segona llengua, sense que la resta de matèries es vegin afectades. De fet, globalment, les avaluacions realitzades fins al moment han estat positives, de manera que la immersió ha demostrat ser un procediment eficaç per promoure competències en les dues llengües.

Cal recordar però que en els seus inicis aquests programes pretenien donar resposta a una realitat sociolingüística concreta i anaven dirigits a una població escolar bàsicament formada per catalanoparlants i castellanoparlants, és a dir que, a la pràctica, els alumnes s'escolaritzaven en programes de manteniment de la llengua quan la L1 coincidia amb la llengua de l'escola (catalanoparlants) o d'immersió lingüística quan la llengua familiar era diferent (castellanoparlants).

És evident que l'arribada d'alumnat nouvingut ha modificat les característiques de les nostres aules, sobretot pel que fa a la tipologia lingüística (veure Capítol 3) fins al punt que moltes de les condicions que asseguraven l'èxit dels programes d'immersió en el nostre context deixen de complir-se en alguns casos (l'escolarització en aquest tipus de programes no és voluntària, la inexistència de professorat competent en la diversitat de primeres llengües de l'alumnat, etc), amb les repercussions negatives que això pot suposar per a l'èxit acadèmic i posterior integració social d'aquest alumnat.

De fet, en la majoria dels casos, l'alumnat d'origen immigrant es troba escolaritzat en programes de canvi de llengua llar-escola, d'immersió per a l'alumnat llatinoamericà i de doble immersió per als alumnes que tenen una primera llengua diferent del català i del castellà. De manera que, tenint en compte l'organització bilingüe del nostre sistema educatiu, tot l'alumnat, i independentment de quina sigui la seva llengua pròpia, en finalitzar l'educació obligatòria ha de demostrar un coneixement equivalent en les dues llengües que aquí són oficials; el català, llengua pròpia de la Comunitat Autònoma catalana i el castellà, llengua oficial al conjunt de l'Estat espanyol. En el nostre context cal remarcar la important presència d'alumnes procedents d'Amèrica Central i del Sud, la majoria de llengua familiar castellana, que coneix una de les llengües oficials amb les avantatges que això suposa respecte els al·lòfons¹ tenint en compte que poden comunicar-se amb els educadors des del primer moment. Aquests darrers, concretament, els que tenen una L1 diferent del castellà, hauran d'aprendre el català i el castellà a la vegada que aprenen la resta de continguts acadèmics, experimentant una situació de doble immersió. Evidentment, caldrà analitzar l'eficàcia del model en aquestes situacions (en el darrer capítol es descriuen les principals recerques realitzades específicament amb alumnes immigrants).

En general, com apuntàvem al inici, els resultats de les avaluacions avalen l'eficàcia del model català d'immersió lingüística. De fet, els resultats dels darrers informes PISA (2006 i 2009) corroboren que en cap cas l'ús del català com a llengua vehicular de l'ensenyament implica nivells inferiors en llengua castellana. Fins i tot, en alguns

¹ Es consideren al·lòfons són aquells individus que tenen una llengua pròpia diferent a les que aquí són oficials.

casos, l'alumnat escolaritzat a Catalunya supera en el coneixement de llengua castellana als alumnes escolaritzats en determinades Comunitats Autònomes de l'Estat espanyol.

De manera més detallada, en l'estudi PISA realitzat el passat 2006 (PISA, 2006) els escolars catalans estan lleugerament per sobre de la mitjana de l'Estat, tant pel que fa a la comprensió lectora (477 punts versus 461) com en ciència (491 punts enfront 488) i en matemàtiques (488 versus 480 punts). Aquests resultats ens permeten afirmar que el model d'educació bilingüe que es segueix a Catalunya no afecta al coneixement de la llengua castellana, així com tampoc repercuteix negativament en l'assoliment de la resta de matèries curriculars.

D'altra banda, en el dut a terme l'any 2009 (PISA, 2009), Catalunya també està per sobre de la mitjana estatal en els tres aspectes avaluats i, a la vegada, amplia la distància en tots els casos, però especialment en ciència i matemàtiques. Concretament, en comprensió lectora els alumnes catalans obtenen 498 (versus 481 de mitjana espanyola), en ciència obté 497 punts (enfront 488) i en matemàtiques 496 (versus 483 de mitjana estatal). Comparant els mateixos resultats amb els obtinguts per la resta de països de la OCDE, Catalunya supera la mitjana en comprensió lectora (498 enfront 493 de mitjana de la OCDE), la iguala en matemàtiques (496 punts en els dos casos) i és inferior en ciència (497 punts versus 501 punts de mitjana la OCDE). Tenint en compte aquests resultats, cal destacar principalment que tot i situar-se per sobre de la mitjana espanyola, s'ha de reforçar l'ensenyament científic, ja que en aquest cas els resultats s'allunyen una mica de la mitjana de la OCDE (3 punts).

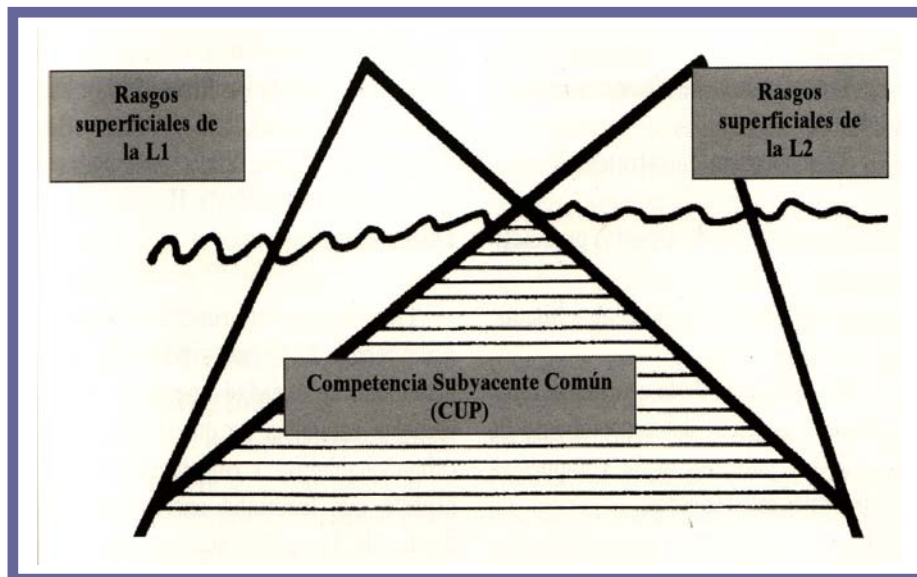
En general però, l'explicació d'aquests bons resultats la trobem principalment en la hipòtesi formulada i elaborada per Cummins a finals del 70 i principis dels 80 del segle passat (Cummins, 1979). Com hem vist anteriorment, aquesta hipòtesis planteja la idea de que les habilitats lingüístiques desenvolupades en una determinada llengua (Lx) poden ser transferides a una altra (Ly) sempre i quan es donin diverses condicions: una adequada exposició a la Ly, ja sigui a l'escola o a l'entorn, i la motivació per aprendre-la. En el nostre cas, aquest supòsit es traduiria en que la instrucció en llengua catalana, que faria possible desenvolupar habilitats de lectura i escriptura en aquesta llengua, no només fomentaria l'impuls d'habilitats en català, sinó que al mateix temps permetria l'estructuració d'una competència conceptual i lingüística més profunda i íntimament lligada al desenvolupament del castellà, llengua amb una important presència a nivell social i que, a més, rep un tractament curricular específic. Evidentment, això implica l'existència d'una competència cognitivo-acadèmica subjacent i comú a totes les llengües, que fa possible aquesta transferència

(*Common Underlying Proficiency - CUP*), tot i que aspectes superficials de la llengua, com la pronunciació o la fluïdesa es mantinguin separats. És a dir, la competència lingüística general no es referia al que comunment es considera específicament lingüístic, formes o regles concretes, sinó que es relaciona amb aspectes que en general governen l'ús del llenguatge (Vila, 1985).

Aquest plantejament ha estat representat a través del model del "doble iceberg" (Cummins, 1984, 1996) que intenta plasmar fins a quin punt l'experiència en qualsevol llengua pot promoure competències en una altra llengua.

IL·LUSTRACIÓ 5

El model del "doble iceberg".



Font: Reproducció de Baker i Hornberger (2001).

Partir de la convicció que el llenguatge s'aprèn utilitzant-lo i que hi ha unes regles generals que en regeixen el seu ús però que no estan vinculades a cap llengua en concret, significa que l'alumnat avançarà en el seu domini en la mesura que aprengui qualsevol llengua. Per això, quan un nen és escolaritzat en un programa de canvi de llengua, si l'escola possibilita realment que el nen progressivament augmenti les seves competències en la L2, el nen també desenvoluparà la competència lingüística general comú a les dues llengües, sempre i quan pugui utilitzar la seva L1 en el medi social i/o familiar, ja que aleshores podrà transferir a n'aquesta les habilitats desenvolupades en la L2 i a l'inrevés. És evident, tal i com afirma Baker (1992), que unes actituds socials

favorables envers les llengües coexistents actuaran com a catalitzador de tot aquest procés en el seu conjunt.

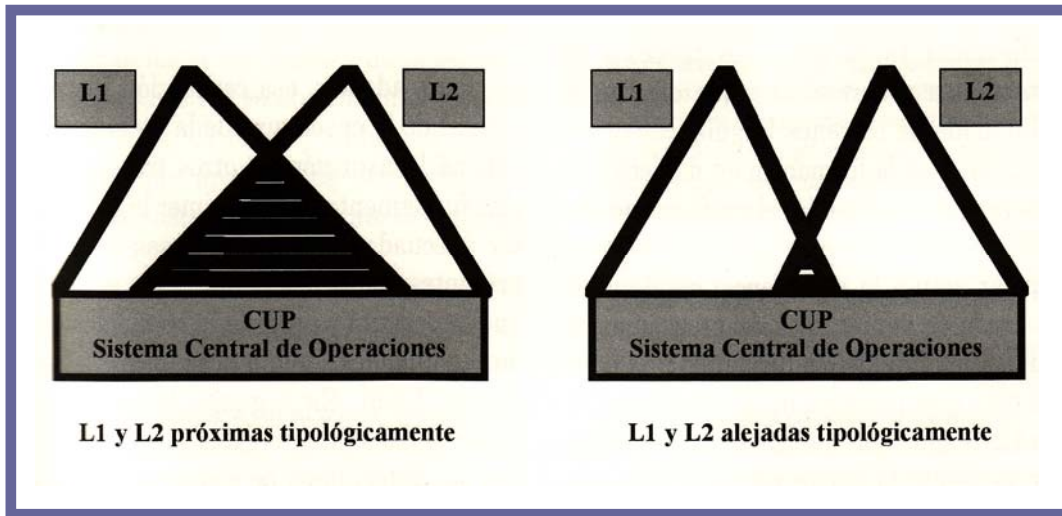
D'altra banda, aquests aspectes semblen independents al fet de que les llengües siguin més properes o allunyades entre elles. Concretament, en el primer cas, la transferència estarà formada tant d'elements lingüístics com conceptuals, com per exemple entre el català i el romanès (llengües romàniques), mentre que en les llengües tipològicament més diferents consistiria prioritàriament en elements cognitius i conceptuals, com passaria entre el català i el cantonès (de família lingüística i filum diferent) (Veure ANNEX 2). De forma més específica, Cummins (2005) distingeix cinc tipus de transferències depenent de la situació sociolingüística:

- Transferència d'elements conceptuals.
- Transferència d'estratègies metacognitives i metalingüístiques.
- Transferències d'aspectes pragmàtics de la llengua.
- Transferència d'elements lingüístics específics.
- Transferència de la consciència fonològica, és a dir, del coneixement de que les paraules estan formades per diversos sons.

Francis (2000) suggereix però una interessant proposta de modificació al model del "doble iceberg". En aquest plantejament, com es pot veure en la següent il·lustració, en el cas de les llengües properes el sector que coincideix correspondria als trets comuns relatius a la fonologia, sintaxis i lèxic, a més dels aspectes generals compartits per totes les llengües. Aquest sector es veuria reduït en el cas de les llengües més distants, quedant bàsicament format pels aspectes generals comuns a totes les llengües, tot i que també pot incorporar altres trets superficials compartits. En qualsevol cas, un Sistema Central d'Operacions coordina tota l'activitat lingüística independent de la llengua concreta en que té lloc aquesta activitat.

IL·LUSTRACIÓ 6

Proposta de modificació del model del “doble iceberg”.



Font: Reproducció de Francis (2000).

Tal i com hem esmentat però, i amb la intenció d'anar recapitulant, els resultats exposats en relació als programes d'immersió són globals i no ofereixen gaires matisos ni distincions entre els alumnes. En aquest sentit, i a pesar d'aquests bons resultats, ens interessa destacar un aspecte, la qüestió temporal. De fet, els resultats constaten que l'alumnat que s'escolaritza en un programa de canvi de llengua triga molt de temps en equiparar el seu coneixement lingüístic en la llengua de l'escola als seus iguals que la tenen com a inicial. La causa d'aquesta diferència es troba principalment en la distinció realitzada per Cummins (1979) sobre el domini conversacional i el domini acadèmic i les diferències existents entre l'ús del llenguatge per regular i controlar els intercanvis socials i l'ús del llenguatge amb propòsits acadèmics.

La majoria de professors afirmen que aquest alumnat és capaç d'implicar-se en activitats conversacionals en llengua catalana molt aviat, però és més dubtós que ho pugui fer de la mateixa manera en les activitats d'ensenyament-aprenentatge. En altres paraules, no són iguals les habilitats implicades en l'ús conversacional de la llengua i les habilitats implicades en l'ús acadèmic. I, normalment, els metres pensen que es fa un traspàs automàtic de les una a les altres i, evidentment, no és així.

Cummins (1996) afegeix una distinció més a la ja establerta i parla de les “habilitats lingüístiques concretes”. Segons ell, cal fer aquesta distinció, a més a més de les habilitats acadèmiques i coversacionals, per tal d'explicar els coneixements lingüístics

específics que té l'alumnat com a resultat del procés d'instrucció. Amb aquesta nova distinció, la competència lingüística queda configurada per tres dimensions: fluïdesa conversacional, habilitats lingüístiques discretes i competència acadèmica lingüística.

La fluïdesa conversacional és l'habilitat per mantenir sense problemes una conversa en situacions familiars cara a cara. Es desenvolupa des de situacions informals en la llengua (o llengües) inicial del nen/a des del coneixement de la pròpia vida. D'aquesta manera, al voltant dels sis anys, els infants són capaços de participar en converses quotidianes, utilitzant sense problemes les estructures gramaticals, les flexions morfològiques i lèxic abundant.

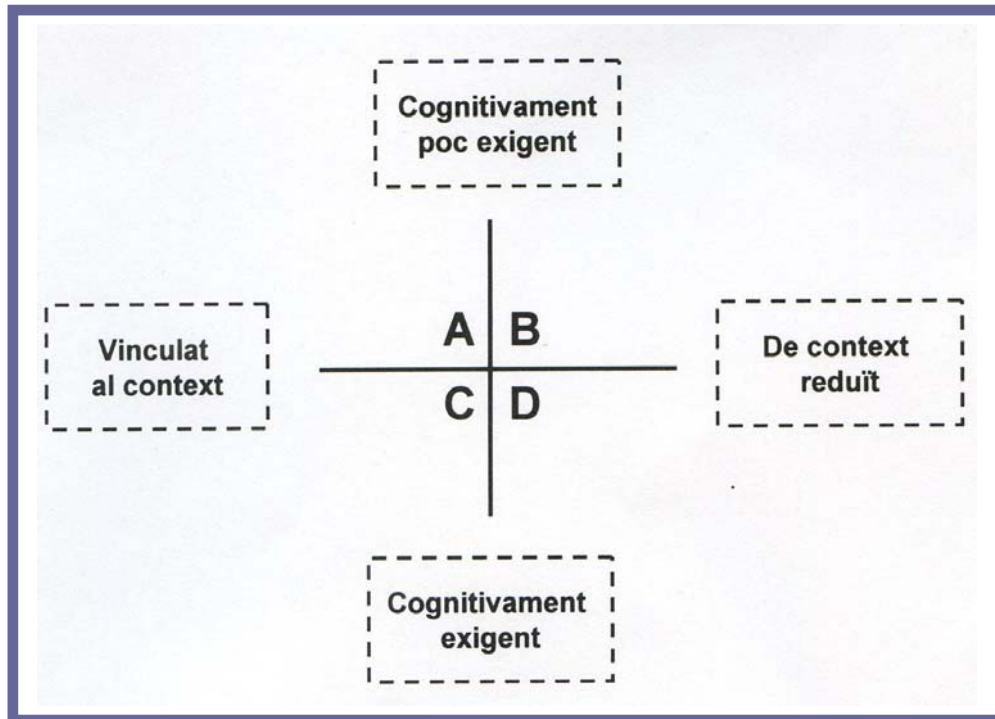
Les habilitats lingüístiques discretes fan referència a coneixements específics relacionats amb la gramàtica, la fonologia, la lectura o l'escriptura que tenen els estudiants com a resultat de la instrucció directa en contextos formals o informals. Cummins (1996) diu que alguna d'aquestes habilitats s'incorpora aviat a l'escola i d'altres es van adquirint al llarg del temps. Aquestes habilitats fan referència al coneixement de les lletres de l'alfabet, als sons que representen cadascuna de les lletres o les seves combinacions i a l'habilitat per decodificar paraules escrites en sons apropiats. Els moments inicials de l'escolaritat donen suport a aquests aprenentatges i es poden consolidar en estadis primerencs.

La competència acadèmica lingüística inclou el coneixement del vocabulari relacionat directament amb les activitats acadèmiques, així com l'habilitat de produir i d'interpretar de manera creixent el llenguatge oral i escrit amb característiques complexes. El desenvolupament d'aquestes habilitats es fa de manera progressiva al llarg de l'ensenyament obligatori mitjançant totes les àrees del currículum. El desenvolupament es produeix per les pròpies demandes escolars, les quals exigeixen que l'alumnat treballi amb textos complexos, tan lingüísticament com cognitivament parlant.

Cummins (1981) elabora un marc conceptual per comprendre les sol·licituds cognitives i contextuals que requereixen les diferents formes del llenguatge i la comunicació. La següent il·lustració mostra quatre quadrants separats per dos eixos: el vertical, que representa el continu de les demandes cognitives i l'eix horitzontal, el continu respecte el suport contextual.

IL·LUSTRACIÓ 7

Rang de suport contextual i grau d'implicció cognitiva en les tasques i en les activitats comunicatives.



Font: Reproducció de Cummins (1981).

En un dels pols de l'eix horitzontal, s'hi troben les situacions comunicatives en les quals la possibilitat que locutor i interlocutor es reconeixin mútuament la intenció comunicativa és major i es troba àmpliament lligada al context. Així, en aquest pol, locutor i interlocutor utilitzen gestos, procediments d'íctics i, en definitiva, el propi context d'interacció social és un element molt important per atribuir sentit i significat a les produccions de l'un i de l'altre. A l'altre pol, la situació canvia radicalment. És, per exemple, la situació en la qual una persona s'enfronta individualment a un text escrit. En aquest cas, l'autor o autora del text no pot fer gestos, no pot mantenir un control al voltant de les pressuposicions que ha fet sobre allò que ja saben les persones que llegiran el text, etc. En aquest cas, el locutor ha de reconèixer la intenció del seu interlocutor mitjançant, únicament, els seus recursos lingüístics. De fet, en aquest quadrant el context aporta molt poques pistes per atribuir sentit i significat a allò que s'està llegint.

A l'eix vertical, els dos pols signifiquen el següent: en un dels pols, les tasques i les activitats comunicatives requereixen l'ús d'eines lingüístiques que estan automatitzades i, per tant, la implicació cognitiva respecte el seu ús és petita. Al contrari, l'altre pol comporta la realització de tasques i d'activitats comunicatives en les quals les eines lingüístiques no estan automatitzades, sinó que requereixen una important intervenció cognitiva.

La definició d'aquests dos pols encreuats dóna, com ja hem comentat, quatre quadrants on es poden situar les diferents tasques i activitats comunicatives que realitzen les persones. Cummins (2000) es posa els exemples següents:

Persuadir una altra persones de que el nostre punt de vista és correcte i redactar un assaig són exemples de les habilitats dels quadrants B i D, respectivament. La conversa casual és una acitivitats típica del context A, mentre que els exemples del quadrant C poden ser copiar apunts de la pissarra, omplir fulls de treball o altres tipus d'activitats en forma d'exercicis ja automatitzats (Cummins, 2000:85).

D'altra banda, les activitats implicades en el quadrant D són d'exigència més elevada que la resta. Concretament, per poder realitzar les tasques i activitats comunicatives típiques d'aquest quadrant, l'individu ha de ser capaç d'utilitzar el llenguatge amb elevats nivells d'intervenció cognitiva i sense suport de claus contextuals que permetin atribuir significats i sentits a les arbitrarietats lingüístiques implicades.

Així doncs, tenint en compte aquestes consideracions, hem de tenir present que els infants passen del quadrant A al D, sense passar per la resta de quadrants on es treballen les habilitats necessàries per dominar els usos més formals de la llengua.

D'altra banda, ens agradaria fer palès, en relació a n'aquest darrer aspecte, que les dificultats augmenten a l'etapa de l'Educació i Secundària Obligatoria, tenint en compte el tipus d'activitats d'ensenyament-aprenentatge i les habilitats lingüístiques implicades, òbviament de major exigència i dificultat que en les anteriors etapes. És per això que, l'alumnat novingut que s'incorpora en aquesta etapa educativa presenta majors dicultats en l'aprenentatge de la llengua de l'escola, augmentant alhora la diferència amb els iguals autòctons.

Per finalitzar aquest apartat i amb la intenció de recapitular, ens agradaria remarcar els bons resultats de la immersió a Catalunya, emfasitzant l'argument pedagògic per sobre del ideològic. No obstant això, creiem que la llengua catalana ha de continuar tenint

aquest paper importantíssim a l'escola. En aquest sentit, es podrien assenyalar diversos motius:

- Per continuar avançant en el procés de normalització de la llengua catalana.
- Per promoure la llengua catalana com un tret identitari comú, però no amb l'objectiu de perseguir l'homogeneïtat lingüística o cultural de la població. El respecte per la diversitat i, més concretament, per les llengües d'origen dels nens i nenes immigrants esdevé clau per fomentar actituds positives cap al català i els parlants que s'expressen a través d'ella, actituds que alhora revertiran en millors coneixements d'aquesta llengua.

Considerant alhora aquests dos arguments, podíem afirmar que els models d'immersió a Catalunya resulten eficaços per aprendre català i, alhora, augmenten la cohesió social.

4.4.6. Les condicions de la immersió en el context actual.

Amb l'arribada d'aquest nou alumnat les característiques de les nostres aules s'han vist modificades, augmentant no només les procedències de l'alumnat sinó també les cultures i llengües aparellades. Conseqüentment, la situació lingüística de les aules d'una gran part del sistema educatiu català s'ha vist transformada radicalment. En aquest sentit, un estudi recent realitzat pel Grup de Llengües Amenaçades del Departament de Lingüística General de la Universitat de Barcelona xifra en més de 200 el nombre de llengües presents a les aules catalanes (Nadal, 2006). A més, analitzant les llengües d'origen dels més de 7.000 escolars que, entre l'Educació Primària i l'Educació Secundària Obligatòria van ser atesos a les aules d'acollida durant el curs 2004-2005, en consten més de 30, de les quals 4 (l'àrab, l'amazit, el xinès i el romanès) eren parlades per més de 500 alumnes (Huguet, 2007). Aquest fet ens porta a considerar que la pluralitat actual té poc a veure amb la pluralitat històrica de la que parlava la LOGSE (Vila, 2006a).

És evident que la realitat educativa actual no té res a veure amb l'existent anys enrere donada la gran diversitat lingüística d'origen de l'alumnat., de manera que, tal i com afirma Vila (2000) no es pot organitzar l'educació per tractar la diversitat lingüística en origen de l'alumnat. A més, a n'aquesta diversitat en origen cal sumar-li la diversitat de

graus i nivells en el domini de la llengua de l'escola, fet que augmenta encara més la complexitat lingüística existent a les nostres aules.

En definitiva, i tenint en compte la realitat descrita, creiem que la manera d'entendre la diversitat actual és, tal i com insisteix Vila (2001), diversitat de primeres llengües, o dit d'una altra manera, diversitat pel que fa al coneixement de la llengua de l'escola. Al mateix temps, aquesta complexitat lingüística suposa, tal i com esmenta Guasch (2007), diferents punts de partida respecte l'aprenentatge de les llengües de l'escola.

Els canvis en la tipologia lingüística de l'alumnat, que deixa de caracteritzar-se per l'homogeneïtat, és un dels canvis més significatius i, a la vegada, repercuteix en la impossibilitat de comptar amb professors competents en totes i cadascuna de les llengües presents a les postres aules. De manera que, dues de les principals condicions que asseguraven l'èxit d'aquest tipus de programes ja no es compleixen avui en dia, posant de manifest la necessitat de revisar molts dels aspectes en l'àmbit educatiu. En aquest apartat, i tenint en compte els darrers canvis educatius, reflexionarem a grans trets al voltant dels principals reptes que sorgeixen en aquest àmbit, emfasitzant sobretot les dificultats amb les que topa l'alumnat estranger escolaritzat en el nostre context.

Amb les dades de les que disposem en l'actualitat, hem de ser conscients de l'evident magnitud i repercussió del fenomen en el nostre context i fer front a la situació existent. És evident que una sola acció no és suficient per gestionar la creixent diversitat sinó que és necessari realitzar un conjunt de replantejaments a diferents nivells.

Ens centrarem principalment en dos nivells, un de més general relacionat amb l'organització del sistema educatiu i, finalment, un de més específic, relacionat amb les pràctiques educatives que tenen lloc a l'aula. En tots dos casos, mostrant un especial interès en el factor lingüístic, ja que l'aprenentatge de les llengües d'ús escolar i social pròpies de la comunitat es converteix en un element decisiu per aconseguir l'èxit acadèmic i la futura integració. Certament, les accions impulsades des dels diferents nivells haurien de seguir la direcció del model de gestió vigent a nivell polític, tot i que no fos el més adient. I, en aquest sentit, assenyalar la necessitat d'escollir un model que estigui d'acord amb el tipus de societat que es pretén aconseguir (Coelho, 2005). Segons la nostra manera d'entendre-ho, el model educatiu seguit hauria de ser l'intercultural o també anomenat d'identitat enriquida (Berger, 1995); un model basat en l'equilibri cultural però sense renunciar a una identitat de base, que seria indiscutiblement la del poble d'acollida.

A continuació, mencionarem alguns dels reptes que se'ns plantegen en relació a l'organització. Com sabem, Catalunya, coneguda per la seva singularitat lingüística, és un referent d'immersió però, tal i com hem dit, les condicions que garantien l'èxit d'aquests programes quan van començar a implementar-se (l'homogeneïtat lingüística de l'alumnat, el fet d'abordar l'adquisició del llenguatge des d'una perspectiva comunicativa, la voluntarietat de les famílies, l'existència de professorat bilingüe, la comprensió de la llengua pròpia de tot l'alumnat, etc.) no es compleixen avui en dia.

A més, actualment, els objectius continuent sent els mateixos que en els anys 80 l'alumnat ha d'aconseguir un bon domini en les dues llengües oficials de la Comunitat en finalitzar l'educació obligatòria. Aquest fet, puposa per a la majoria de l'alumnat d'origen immigrant l'aprenentatge de dues llengües al mateix temps, sempre que la seva primera llengua sigui diferent de les que aquí són oficials.

Els resultats indiquen índexs elevats de fracàs escolar en aquest col·lectiu (Huguet i Navarro, 2006), trencant amb els bons resultats obtinguts fins al moment per l'alumnat escolaritzat en aquest tipus de programes i, probablement, la raó d'aquestes diferències es trobi en la creixent heterogeneïtat identitària, lingüística, cultural i ètnica de les postres aules. El que hauríem de plantejar-nos és si els resultats negatius obtinguts per aquest alumnat es deu a l'escolarització en programes de submersió lingüística, programes que com hem vist són considerats de canvi de llengua casa - escola, però amb objectius lingüístics i socials clarament diferents i, en conseqüència, pitjors resultats acadèmics i lingüístics.

Caldrà doncs, en aquest nivell, introduir els canvis que apunten les diferents avaluacions generals del sistema educatiu i recerques realitzades en l'àmbit educatiu, amb la finalitat de garantir l'èxit acadèmic per a tot l'alumnat, millorant la seva eficàcia i dimensionalitat.

Evidentment, la planificació de l'ensenyament de llengües és un dels aspectes que cal abordar amb més profunditat.

En segon lloc, en relació a les pràctiques educatives que tenen lloc a l'aula i principalment en el terreny lingüístic, subratllar la necessitat de seguir un enfoc comunicatiu i multiplicar els suports lingüístics de l'alumnat, tant per poder abordar la negociació dels significats del que es diu i es fa a l'aula, com per promoure el coneixement de la llengua de l'escola. En altres paraules, cal vertebrar la pràctica educativa des de la real que existeix a l'aula respecte el coneixement de la llengua de l'escola. Es tracta, en definitiva, que el nen aprengue la llengua utilitzant-la en situacions reals, significatives i naturals d'interacció.

Paral·lelament, també és necessari fomentar actituds positives, ja que, considerant la relació existent entre les actituds lingüístiques manifestades cap a una llengua i les competències finalment adquirides en aquesta llengua, estarme afavorint el coneixement lingüístic i, conseqüentment, l'èxit acadèmic. En el capítol següent aprofundirem en aquest aspecte, sent conscients però de que caldrà considerar molts altres aspectes a més de l'aprenentatge/s de la/es llengua/ües de l'escola que també afavoriran la seva integració escolar o social.

En aquest nivell, és fonamental el paper del professorat. És per això que creiem convenient assenyalar en aquest punt la necessitat de millorar la formació inicial del professorat, oferint-li coneixements teòrics per abordar l'ensenyament lingüístic i estratègies metodològiques per a l'ensenyament lingüístic des d'un enfoc comunicatiu, De manera que, tal i com hem pogut veure, en el context educatiu és evident la necessitat de realitzar accions diverses a diferents nivells amb la finalitat de respondre a les necessitats que ens planteja la realitat educativa actual.

En qualsevol cas, la possibilitat d'encarar amb èxit la incorporació d'aquest alumnat al nostre sistema educatiu comporta una inversió important tant de recursos humans com materials i, probablement, aquest no sigui el millor moment. D'altra banda, serà necessari reconsiderar també molts altres aspectes en altres contextos, ja que per tractar-se d'un fenomen pluridimensional tant complex, no existeixen solucions parcials des de l'àmbit social, econòmic o educatiu.

En aquest sentit, i per tal de donar resposta a les necessitats que s'evidencien i reduir els desajustaments existents, es deriven actuacions a diferents nivells (polítiques, econòmiques, socials, escolars...). En el següent apartat exposarem algunes de les mesures legislatives que s'han elaborat, centrant-nos principalment en les que afecten a l'àmbit educatiu, per tal de donar resposta a la diversitat pròpia de l'escola d'avui. Concretament, realitzarem una breu revisió de l'evolució que ha sofert amb els anys el Projecte d'Educació Compensatòria elaborat inicialment pel Ministeri d'Educació però centrant-nos en el context català i fins arribar a l'actual Pla LIC (Llengua i Cohesió Social).

4.5. Legislació i gestió de la diversitat cultural i lingüística.

Paral·lelament, per tal d'oferir respostes a la situació descrita, els organismes polítics i socials han centrat les seves intencions en aconseguir la integració i la millor

convivència possible entre persones d'origens geogràfics i culturals molt diversos. Conseqüentment, a nivell legislatiu, s'ha intentat respondre a aquest fenomen. En el cas de Catalunya, la cooficialitat del castellà amb el català, que és considerada llengua pròpia de la Comunitat, és un tret característic juntament amb voluntat manifesta de fomentar el català en tots els àmbits. En aquest sentit, cal destacar les actuacions que en l'àmbit lingüístic estableix l'Informe sobre Política Lingüística del 2002:

“... és del tot ineludible adoptar mesures concretes per facilitar l'aprenentatge del català a la població immigrant, per tal d'induir-la a utilitzar-lo a la vida laboral i quotidiana i per assolir la implicació de tots els agents socials i empresarials en aquesta tasca ...” (Informe sobre Política Lingüística, 2002:13).

En l'àmbit escolar la situació legislativa també ha anat variant; malgrat tot, i en consonància amb les polítiques socials i lingüístiques, el foment del català ha estat també un objectiu perseguit en els darrers vint anys i, en l'actualitat, com sabem, el català és la llengua vehicular de l'Ensenyament/Aprenentatge. Aquest fet, respon a la voluntat de la Generalitat de consolidar el català com a eix vertebrador d'un projecte de convivència comú.

Tot seguit, i tal i com apuntàvem en finalitzar l'anterior apartat, ens centrarem en les mesures legislatives adoptades des de l'àmbit educatiu, específicament dintre del que s'anomena Atenció a la Diversitat, evidentment amb un interès especial respecte la diversitat cultural. Així doncs, realitzarem una breu revisió dels canvis que ha sofert amb els anys el Projecte d'Educació Compensatòria elaborat inicialment pel Ministeri d'Educació de l'Estat però centrant-nos en com aquest ha evolucionat en el context català fins arribar a convertir-se en l'actual Pla LIC (Llengua i Cohesió Social).

A l'Estat Espanyol l'Educació Compensatòria s'inicia l'any 1983 (Real Decreto de 27 de abril de 1983, BOE 11 mayo) amb la creació de programes que sorgeixen amb l'objectiu de d'atendre determinades zones geogràfiques que ho requereixen. No és fins l'any 1990 que Catalunya assumeix l'execució d'aquestes actuacions elaborant el Programa de Marginats Socials d'Educació Compensatòria amb la finalitat com el seu nom indica de d'ajudar a l'alumnat amb problemes de marginació per raons de caire divers. Evidentment aquests programes han anat evolucionant, oferint major concreció, establint noves prioritats, proporcionant més orientacions i recursos, etc. No obstant això, i a pesar del avenços que suposa el pla actual, queda encara un llarg camí per recórrer.

Ens centrarem en darrer lloc en el marc actual, el recent pla LIC promogut pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (Pla Llengua i Cohesió Social, 2004a) que substituïnt l'anterior (Pla d'actuació per a la incorporació tardana d'alumnes, 1999) proposa canvis substancials respecte l'escolarització de l'alumnat immigrant. El Pla anterior atenia fonamentalment aspectes relacionats amb la llengua i no considerava suficientment els aspectes d'integració (emocionals, relacionals i de cohesió social). El pla actual, en canvi, implica un model global proposant un projecte d'educació plurilingüe i pluricultural que considera a tot l'alumnat i no només a l'alumnat immigrant posant de manifest la necessitat de treballar conjuntament per construir un model de societat més obert i respectuós amb les minories (Arnau, 2005).

Un altre dels objectius prioritaris d'aquest pla és també, en consonància amb les polítiques lingüístiques generals, el foment del català com element unificador i referent identitari comú amb l'objectiu de fer front a la situació educativa i social actual i, a la vegada, de cara al futur.

Els avenços que suposa aquest pla respecte l'anterior, poden ser resumits en els següents termes:

- La promoció de xarxes de suport a la comunitat educativa (Plans d'Entorn i equips de suport i assessorament LIC). Aquesta proposta pretén la implicació del conjunt del teixit social per tal de donar una resposta integrada i comunitària a les necessitats educatives.
- El caràcter integrador dels diferents programes que es proposen.
- La planificació i previsió d'accions i recursos per a la recepció, orientació, avaluació i seguiment dels alumnes nous.
- Els ajuts i planificació per a l'ensenyament del català.

És necessari puntualitzar però que per una bona concreció del pla és necessària la realització d'un bon diagnòstic de la realitat sociolingüística de l'entorn i del centre en concret per tal d'adaptar-lo al context. Així doncs, el centre ha de configurar i gestionar el seu propi model organitzatiu d'educació bilingüe, amb els recursos humans dels que disposa, a partir de la diversitat lingüística i cultural amb la que conta i en el marc de la normativa vigent (Serra 2006).

En aquest apartat ens hem centrat sobretot en les mesures desplegades darrerament en l'àmbit educatiu, però és obvi que aquestes han d'anar en consonància amb el model de gestió de la diversitat particularment impulsat des de l'àmbit educatiu. En

aquest sentit, indicar la necessitat de construir un model de gestió certament intercultural per tal d'afavorir la integració de l'alumnat nouvingut.

Seguidament, explicarem les principals característiques dels models d'integració educatius (Besalú, 2002), per tal de poder iniciar la reflexió sobre quina és la línia que es segueix en el nostre context.

- Model assimilatiu.
 - Des d'aquest model es creu necessari eliminar totes les diferències per tal de poder compartir i competir en igualtat d'oportunitats en un mateix entorn. De manera que, sota aquesta perspectiva la diversitat és considerada un obstacle. A més a més, considera que la cultura escolar vigent és el reflex de la cultura universal, vàlida per tothom i per tant imposada com a model educatiu.
 - Aquest tipus de política produeix índex elevats de fracàs escolar principalment entre els grups minoritaris i no només això, sinó que també pot comportar problemes afectius i de desarrelament per la distància cultural i dificultats d'adaptació a la cultura escolar.
 - Les principals mesures desenvolupades des d'aquest model són els programes compensatoris i les aules especials d'adaptació on l'objectiu principal és aprendre la llengua oficial de la comunitat, totes dues amb la finalitat de compensar o corregir les diferències.

- Model multicultural.
 - En aquest cas el punt de partida és el reconeixement i valoració de la diversitat cultural.
 - Sota aquesta perspectiva es creu que pertànyer a un determinat grup cultural aporta a l'individu un sistema de referència i unes normes que li aporten seguretat. Portant aquestes idees a l'extrem suposaria l'existència de diferents sistemes educatius, un per a cada grup cultural, responent a la idea d'una societat formada per diverses societats monoculturals. Una opció intermèdia seria incloure aportacions complementàries, bàsicament en relació a la llengua i cultura d'origen, dintre de l'oferta cultural de l'escola, mitjançant assignatures o jornades esporàdiques. El risc en aquest cas és caure en el folklorisme

pedagògic, que suposa un tractament superficial, centrat en els elements més externs de les diferents cultures presents.

- Model intercultural.
 - Els objectius bàsics d'aquest model són el reconeixement del pluralisme cultural i respecte per la identitat pròpia de cada cultura i la construcció d'una societat plural, cohesionada i democràtica.
 - Sota aquesta perspectiva no es nega la diferència, però s'aborda de diferent manera. De fet, l'interculturalisme va més enllà de la simple coexistència de cultures diferents i implica el diàleg i interacció en igualtat, la qual cosa requereix a la vegada reflexionar sobre els factors ideològics i estructurals que comporten situacions de desigualtat.
 - Les mesures no van destinades exclusivament a l'alumnat estranger, sinó que s'apliquen a tot l'alumnat.
 - Els continguts relacionats amb la interculturalitat no s'han de concebre com un bloc a part, sinó que s'han d'integrar en la resta de matèries i ensenyar-se en relació a elles, de manera semblant a com es treballen els continguts transversals.
 - En resum, els objectius bàsics d'aquest model consistiesen en promoure la comprensió de les diferències culturals, fomentant actituds de respecte i aconseguint que els diferents grups s'interrelacionen i col·laboren creant vincles de comunicació.

Tenint en compte les consideracions realitzades fins al moment, és palès que en el nostre context ens queda encara un llarg camí per recórrer si volem construir un autèntic model intercultural que afavoreixi la plena integració de l'alumnat nouvingut. El pla vigent (Pla LIC) està ple de bons propòsits però a la pràctica les coses no són tan fàcils i no sempre es segueix la línia descrita. De fet, en molts casos es duen a terme pràctiques assimilacionistes, que més aviat van encaminades a la incorporació al patró cultural i lingüístic majoritari. Al mateix temps, tampoc es tenen gaire en compte les llengües d'origen de l'alumnat nouvingut o, en tot cas, se'n fa un tractament molt superficial. És per això que cal reiterar la necessitat de millorar l'atenció que s'ofereix a la diversitat actual.

En qualsevol cas és necessari emfasitzar que tot i haver-nos centrat en l'àmbit educatiu, per tal de respondre a aquest fenomen és necessària la implicació del conjunt de la societat. Òbviament, les mesures impulsades en els diferents àmbits han de seguir una mateixa línia, en funció del model de gestió vigent a nivell institucional. En aquest sentit, remarcar de nou que cal lluitar per la construcció d'un model intercultural, tant a nivell general, com de manera més específica des dels diferents àmbits.

Continuarem la nostra exposició centrant-nos en el component actitudinal, tenint en compte la innegable importància d'aquest de cara a explicar el conixement adquirit en una segona llengua, situació a la que ha de fer front l'alumnat nouvingut i que, com hem vist, incidirà en el seu procés d'integració social i, particularment, en l'èxit acadèmic.

5. Les actituds lingüístiques

En aquest capítol ens endinsarem en l'anàlisi de les actituds lingüístiques, ja que com hem vist aquestes es consideren fonamentals en l'aprenentatge d'una segona llengua, situació en la que es troben la majoria de l'alumnat nouvingut que s'escolaritza a Catalunya.

Després de realitzar algunes pinzellades generals al concepte d'actitud, definirem els aspectes més rellevants de les actituds lingüístiques, centrant-nos de manera més específica en la seva implicació en l'aprenentatge lingüístic i en la relació amb el coneixement lingüístic finalment adquirit. En darrer lloc, realitzarem una aproximació a les principals teories sobre l'aprenentatge de segones llengües en que les actituds ocupen un paper imprescindible en l'explicació del procés, alhora que esdevenen una de les causes principals de les diferències individuals observades.

5.1. Una aproximació general al concepte d'actitud.

Tal i com veurem, tot i que existeix certa controvèrsia en relació a alguns aspectes concrets de les actituds, es considera un concepte àmpliament reconegut i molt vàlid per a la investigació.

Com ja apuntàvem en apartats anteriors, les actituds han estat objecte d'estudi per part de molts i diversos camps d'investigació; de manera que, consegüentment, són moltes les definicions que podem trobar d'aquest terme que podríem etiquetar d'interdisciplinari. En l'àmbit de la psicologia social¹ es podria dir que no comencen a adquirir la rellevància merescuda fins que el Allport (1935), en els seus estudis, no va qualificar aquest concepte de característic i indispensable. Segons Oskamp (1991) una

¹ Definirem psicologia social com "el camp científic que tracta d'entendre la naturalesa i les causes del comportament i el pensament de l'individu en situacions socials" (Baron i Byrne, 1998).

de les raons per a què així sigui és que recórrer a les actituds per explicar el comportament humà és una pràctica molt habitual. I en relació amb aquest fet, molts autors les han considerat fonamentals per mesurar les diferències individuals en el comportament (Fraser i Gaskell, 1990).

Segons Oskamp (1991) aquestes són algunes de les principals raons que expliquen la popularitat d'aquest terme (Oskamp, 1991:3):

- És un terme taquigràfic, de manera que una simple actitud pot resumir comportaments molt diferents.
- Una actitud pot considerar-se la causa del comportament d'una persona respecte una altra persona o objecte.
- Aquest concepte ajuda a explicar la consistència en el comportament d'una persona, ja que una determinada actitud pot ajudar a explicar moltes accions diferents.
- Les actituds són importants per sí soles, independentment de la seva relació amb el comportament d'una persona.
- Es tracta d'un concepte que és relativament neutre i acceptable per moltes de les escoles teòriques del comportament.
- És un concepte interdisciplinari i objecte d'estudi per part de molt diversos i diferents camps d'investigació.

Tot seguit, realitzarem una breu revisió al concepte d'actitud. Originàriament, el concepte d'actitud es relacionava amb una postura determinada: l'aptitud per a l'acció, donades les arrels epistemològiques del terme. Avui en dia però, el concepte d'actitud està més relacionat amb una orientació psicològica que no pas física². Una de les definicions més coneguda i compartida des de la psicologia social és la plantejada per Fishbein i Ajzen (1975:6) on defineix les actituds com "*una disposició a respondre favorable o desfavorablement a un objecte, persona, institució o fet*". Allport, en canvi, defineix les actituds com "*un estat de preparació mental o neuronal, organitzat a través de l'experiència, que exerceix una influència directiva o dinàmica sobre la resposta individual a tots els objectes i situacions amb què es relaciona*" (Baker, 1992:11). A més a més, tal i com assenyala Morales (1999), tota actitud suposa una avaluació i aquesta, implica direcció i intensitat. La primera es refereix al caràcter positiu o negatiu

²El terme actitud originàriament s'equiparava a una *postura* o *pose*. Deriva de la paraula llatina "*aptitude*" i la italiana "*atto*" (l'latí=*actus*) (Baker, 1992).

que s'atribueix a l'objecte actitudinal i la segona a la gradació d'aquesta valència. Al mateix temps poden aparèixer també actituds neutres, ja sigui perquè la persona no té una actitud ben formada respecte l'objecte en qüestió o bé perquè la seva actitud és ambigua, o sigui que consta simultàniament d'aspectes positius i negatius i amb aproximadament la mateixa intensitat. És a dir, en paraules de Lasagabaster (2003):

“ una actitud és un sentiment negatiu o positiu (o inclús neutre o d'indiferència) cap a una persona, objecte o qüestió que ha estat coneguda mitjançant la interacció social” (Lasagabaster, 2003:535).

Aquestes definicions, tot i ser bastant generalistes, recullen un dels aspectes segurament més característics de les actituds: la seva naturalesa avaluativa o afectiva que ens permet explicar en part la direcció i persistència del comportament humà. Ara bé, són les actituds únicament judicis de valor o incorporen també aspectes cognitius i comportamentals?

Mentre que Fishbein i Ajzen reconeixen només la naturalesa avaluativa - afectiva de les actituds i que aquestes es veuen influenciades pels coneixements i creences que es tenen envers l'objecte, altres autors (Rosenberg i Hovland, 1960; Eiser, 1994) defensen que les actituds estan formades per tres components de naturalesa diferent que al mateix temps poden originar tres tipus de resposta diferent.

A continuació, i deixant en segon terme les definicions presentades, realitzarem una aproximació als elements que les constitueixen.

Tal i com proposen Rosenberg i Hovland (1960), l'actitud no és un concepte unitari sinó que el formen diversos components, aspecte que ha quedat demostrat tant des del punt de vista empíric com conceptual (Hewstone, Manstead i Stroebe, 1997). Els components esmentats són els següents:

- a) El *component cognitiu* que està relacionat amb les idees, percepcions i creences.
- b) El *component afectiu* que té a veure amb els sentiments que produeix l'objecte envers el que es mostra una actitud.
- c) El *component conatiu* o de disposició cap a l'acció que podria definir-se com la intenció o pla d'acció en un determinat context i sota circumstàncies específiques.

Relacionat amb aquests components, Baker (1992), assenyala que el cognoscitiu i l'afectiu de vegades estan contraposats, així que el subjecte pot efectuar una

declaració –cognoscitiu- que pot estar oposada al que pensa realment –afectiu- i que l'ha verbalitzat atenent, per exemple, una sèrie de prejudicis.

D'altres, en canvi, els consideren elements indissociables. Aquest és el cas d'Ajzen (1988) que afirma que els objectes ens predisposen a respostes cognitives (idees), afectives (sentiments) i conatives (accions), la suma de les quals es mostra com una actitud envers un determinat objecte, persona, institució o fet.

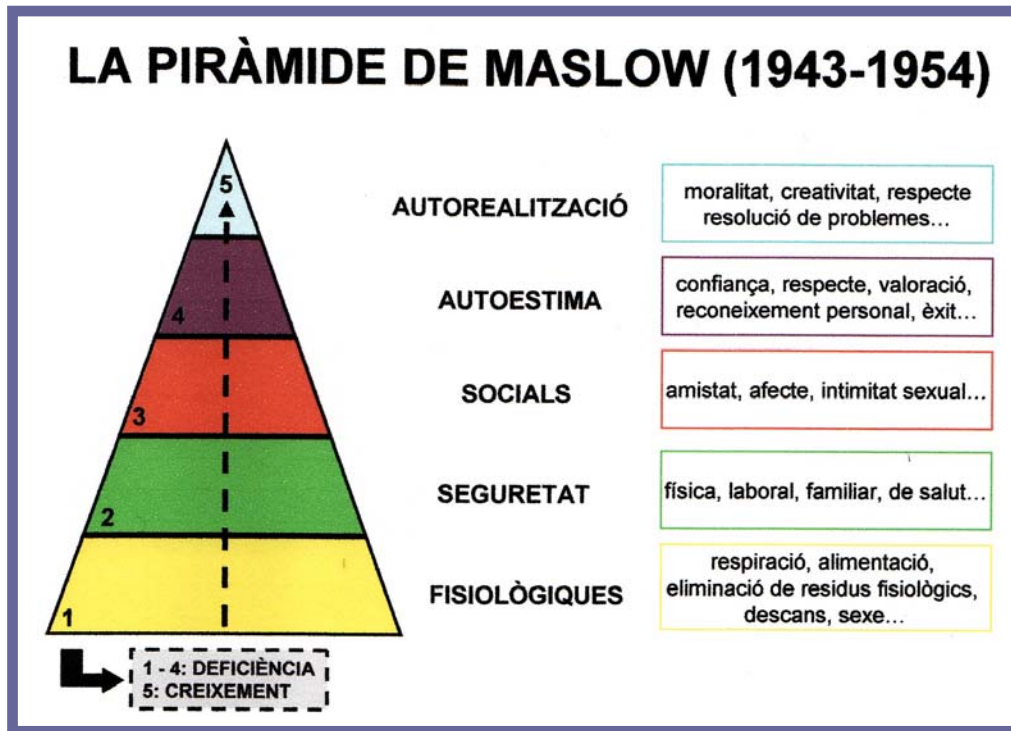
En aquest sentit, l'actitud es podria considerar com una forma de motivació social, de caràcter secundari enfront motivacions de tipus biològic, considerades primàries. És a dir, en aquest cas, els impulsos que guien la conducta són més aviat socials.

D'altra banda, podem afirmar que les actituds i motivacions guien la nostra conducta. No obstant, tot i que la motivació sorgeix per satisfer les necessitats, aquestes poden ser molt diferents, condicionant a la vegada el tipus de motivació.

En relació amb aquesta idea, és necessari mencionar la clàssica teoria de les necessitats o piràmide de Maslow, proposada per aquest autor l'any 1943 i posteriorment ampliada per ell mateix i per altres psicòlegs. Concretament, aquest model jerarquitzava les necessitats en una piràmide per explicar com en canviar les metes canvia la motivació.

IL·LUSTRACIÓ 8

La Piràmide de Maslow (1943-1954).



Font: Elaboració pròpia.

Tal i com podem veure en l'anterior imatge, la piràmide agrupa les necessitats en cinc nivells, anomenant els quatre inferiors de deficiència (ja que només se senten com importants quan falten) i el superior de creixement.

Tot seguit, descriurem els cinc nivells aportant alguns exemples que en facilitaran la seva distinció.

- El primer nivell fa referència a les necessitats fisiològiques, com menjar, beure, dormir, alliberar-se dels residus corporals, el sexe, etc.
- El segon nivell es pot resumir en necessitat de seguretat. Inclou no sentir-se amenaçat, tenir una feina, salut, etc.
- El tercer, és l'acceptació social, la necessitat de sentir-se part d'un grup, de sentir-se estimat, tenir amics. Es satisfà mitjançant les relacions personals, el lleure, etc.
- El quart nivell és el de l'autoestima, entesa en sentit ampli. La recerca de l'èxit, la fama, l'ascens professional estarien dintre d'aquest nivell.

- El darrer nivell és el de l'autorealització. Inclou el desig de bellesa, de potenciar les pròpies qualitats, d'aprendre coses noves. La persona que es troba en aquest nivell té més creativitat, s'adapta millor a les noves situacions, té un sistema moral propi que regeix els seus actes, respecta els altres i troba plaer en la resolució de problemes. També valora la llibertat i la veritat, i pot tenir un sentiment de transcendència.

En relació a aquests nivells, i tenint en compte la jerarquia establerta, és necessari mencionar que només quan els nivells inferiors estan satisfets, l'individu es preocupa dels superiors, que d'altra banda, sembla ser que són les que proporcionen autèntica felicitat, o dit d'una altra manera, com més amunt de la piràmide, més motivat està l'individu. D'altra banda, una necessitat biològica ens pot portar a actuar de manera diferent a com un voldria, fins i tot contrària al que un pensa (component cognitiu de les actituds), per una necessitat primària.

Ara bé, quin lloc ocuparia l'aprenentatge d'una segona llengua en aquesta escala? En qualsevol dels casos, ha quedat clar que les actituds estarien relacionades amb una motivació més de tipus social, de manera que rebutjaríem el nivell més inferior de la piràmide, el de les necessitats fisiològiques on l'aprenentatge de la L2 no tindria res a veure. En canvi, sí que estaria clarament relacionat amb la resta de nivells, ja que l'aprenentatge de la llengua pot esdevenir indispensable per avançar els quatre nivells, tot i que caldria tenir en compte molts altres aspectes.

El queda fora de dubte és, tenint en compte les consideracions realitzades al llarg d'aquest primer apartat, que les actituds, tot i conduir la nostra conducta, no són del tot determinants, existint també altres factors que incideixen en la mateixa. No obstant això, tal i com hem pogut veure, s'ha constatat que sí que mostren una certa tendència o disposició a actuar d'una determinada manera.

En el següent apartat, després d'haver analitzat el concepte d'actitud i les seves principals característiques, ens centrarem en la descripció i anàlisi de les actituds lingüístiques, i en com els factors actitudinals i motivacionals influeixen en l'aprenentatge lingüístic.

5.2. La importància de les actituds lingüístiques en l'aprenentatge d'una nova llengua.

Les bases teòriques de les disposem actualment ens permeten afirmar amb certesa que, a part de la seva importància de cara a explicar el comportament humà, a nivell individual o a nivell social, les actituds esdevenen fonamentals en l'explicació de qualsevol aprenentatge. De fet, la importància dels factors actitudinals en tot procés d'aprenentatge, és avui en dia un aspecte conegut per tothom, si més no dintre de la comunitat educativa. Podríem afirmar que la majoria de professionals de l'ensenyament coincideixen en assenyalar la importància de trobar una raó o causa que anime a continuar aprenent. Fins i tot alguns autors apunten que aquestes són més importants que les pròpies aptituds³ o que els mètodes didàctics utilitzats (Goñi, 1998). No obstant això, Viladot (1988) ressalta que si bé l'actitud resulta un element fonamental per explicar d'una manera simple el comportament humà, hi ha un gran nombre de variables que hi incideixen. En paraules d'aquesta mateixa autora:

“cal tenir en compte una gran quantitat de variables donada la riquesa i complexitat d'aquella i la gran diferència que existeix entre els éssers humans”
(Viladot, 1988:90).

En aquest cas, Baker (1992) assenyala també diverses raons que expliquen la validesa d'aquest concepte a l'hora d'analitzar situacions de contacte lingüístic. Concretament, en distingeix tres:

- Es considera un concepte d'ús comú, de manera que, no es troba limitat a determinats contextos o persones expertes en el tema.
- Els estudis sobre actituds reflecteixen la situació social en la que es troba una determinada llengua o llengües, convertint-se d'aquesta manera en indicadors socials de les possibilitats d'èxit d'una determinada política lingüística o llei concreta. En seria un clar exemple el paper de les actituds lingüístiques de la població en el moment en que es va implementar el programa d'immersió lingüística en el nostre context, el català. Sense cap mena de dubte, i així ho demostren els estudis existents, aquestes tenen un paper importantíssim en l'èxit d'aquest tipus de programes.

³ Les aptituds fan referència a la caàcitat d'aprenentatge. Dintre hi trobaríem elements més aviat lingüístics, com la gramàtica, fonètica o capacitat inductiva, aspectes em la majoria dels casos mesurables mitjançant tests (Ministeri d'Educació, Política social i Esports, 2008).

- El darrer motiu a considerar té a veure amb el fet de que aquest concepte ha superat el pas del temps i les diferents crítiques, demostrant així la seva utilitat i importància, ocupant sempre un paper principal.

Un cop realitzada aquesta primera aproximació al concepte d'actitud en general ens centrarem en el terme actituds lingüístiques, tenint en compte que aquestes esdevenen un element clau en l'estudi que aquí presentem i considerant alhora que, de la mateixa manera que les actituds són primordials en l'explicació de qualsevol aprenentatge, les actituds lingüístiques són centrals també en l'explicació i comprensió de l'aprenentatge lingüístic. De fet, des del camp de la psicologia social, s'ha remarcat la importància de les actituds i motivacions en l'adquisició de segones llengües. Concretament, es considera que l'aprenentatge d'una segona llengua és un fenomen sociopsicològic: el professor ensenya aspectes lingüístics que, en la realitat extralingüística, no existeixen independentment, sinó que formen part d'una altra cultura, per tant, no és estrany que les actituds dels aprenents sobre la comunitat lingüística d'arribada, sobre la llengua i sobre la cultura que la defineixen, influeixen en l'èxit del procés.

Un aspecte que necessàriament ha de ser comentat és que el concepte d'actitud lingüística engloba també les actituds envers els parlants d'una llengua determinada o varietat lingüística, posició conceptual que trobem en la dimensió sociolingüística com en la lingüística (González Riaño i Huguet, 2002; Lasagabaster, 2003). En aquest sentit, es podria afirmar que les actituds lingüístiques cap a les diferents llengües o varietats lingüístiques reflecteixen clarament la percepció que es té de la gent en diferents categories socials i com aquestes percepcions influeixen en la interacció entre i a través dels límits d'una determinada comunitat de parlants (Saville-Troike, 1989).

En referència al que acabem d'apuntar, i al nostre entendre molt encertadament, Richards, Platt i Platt (1997) defineixen el concepte d'actituds lingüístiques com:

“(...) actituds que els parlants de diferents llengües o de varietats lingüístiques diferents tenen respecte a les llengües alienes o a la pròpia llengua. L'expressió de sentiments positius o negatius respecte a una llengua pot reflectir impressions sobre la dificultat o simplicitat lingüística, la facilitat o dificultat de l'aprenentatge, el grau d'importància, elegància, estatus social, etc. Les actituds respecte a una llengua també poden

reflectir allò que les persones pensen dels parlants d'aquesta llengua"
(Richards, Platt i Platt, 1997:6).

Així doncs, tal i com s'exposa, l'estudi de les actituds lingüístiques manifesta el gran interès existent per conèixer la seva relació amb l'aprenentatge de segones llengües, o més concretament encara, la relació de determinats codis lingüístics i les actituds i motivacions envers aquests codis i els col·lectius socials que s'expressen a través d'ells (Sánchez i Sánchez, 1992). Aquests autors relacionen les actituds positives amb l'aprenentatge de llengües juntament amb altres d'ordre més social (actituds que es deriven envers la societat, grup lingüístic i cultura que aquesta/es representen). De fet, la llengua és un element que forma part de la cultura i que es relaciona amb la identitat social pel fet de sentir-se identificat amb un determinat grup. Al mateix temps, cada cultura està immersa en un determinat context i aquest repercuteix en els anteriors, És per això que, parlar d'actituds lingüístiques en un determinat context implica parlar també d'identitat etnolingüística ja que en molts contextos la llengua autòctona és una de les categories fonamentals quan es parla d'identificació lingüística.

D'altra banda, Gardner (1985) estableix una triple classificació respecte les actituds lingüístiques. Concretament, distingeix entre les actituds generals (com l'interès per les llengües estrangeres) i específiques (sobre els parlants d'una llengua concreta), les actituds rellevants i no rellevants (per exemple, per a l'adquisició del català l'opinió que hom tingui sobre els francesos no és rellevant, però sí que ho és, òbviament, per a l'aprenentatge del francès) i les actituds educatives (actituds generals sobre el procés d'aprenentatge lingüístic o més específiques sobre l'aprenentatge d'una determinada llengua, sobre el professor, etc) i socials (actituds sobre les llengües i els seus parlants, tant des del punt de vista genèric com específic). En relació amb aquestes darreres, Gardner considera que les primeres incideixen de manera més directa en l'aprenentatge d'una determinada llengua. Concretament, en paraules d'aquest mateix autor:

"(...) les actituds respecte a l'aprenentatge d'una segona llengua i les actituds respecte a la comunitat de la segona llengua tendeixen a correlacionar-se amb el domini de la llengua, però (...), en general, les relacions que impliquen actituds respecte a l'aprenentatge de la segona llengua són més consistents. S'ha demostrat que ambdós tipus d'actituds són relativament independents de la intel·ligència i/o l'aptitud lingüística però es relacionen amb factors de l'entorn o amb característiques de l'individu com l'edat o el sexe" (Gardner, 1985:60).

Un altre aspecte que destaquen els estudiosos, és el de la motivació que apareix lligada a les actituds. Segons aquest mateix autor *“la motivació en el context present es refereix a la combinació d’esforç, més el desig d’assolir la meta d’aprenentatge, la llengua, més unes actituds favorables per aprendre-la”* (Gardner, 1985:10).

Segons les bases teòriques existents, actituds i motivació estan íntimament lligades a l’orientació envers l’aprenentatge, distingint entre motivacions integratives i instrumentals. Aquesta distinció, establerta per Gardner i Lambert (1972), fa referència a l’objectiu bàsic que es vol aconseguir amb l’aprenentatge d’una llengua.

Aprofundint en aquesta qüestió, és ja clàssic l’article de Lambert (1969) on mostra que el tipus de motivació que tenen els subjectes determina el seu grau de competència lingüística. D’aquesta manera, l’autor diferencia la motivació de tipus instrumental de la integrativa. La primera, seria aquella que presenten els subjectes que aprenen una segona llengua amb finalitats utilitàries i pràctiques, com per exemple, aprendre la llengua d’acollida per tal de tenir més possibilitats de trobar feina. La segona, contràriament, seria la que presenten aquells que desitgen aprendre coses de la llengua i cultura pròpia d’una altra comunitat lingüística, amb la finalitat en aquest cas d’identificar-s’hi o fins i tot arribar a ser-ne membre (raons socials o culturals). Aquesta darrera s’ha relacionat en diverses ocasions amb un nivell més elevat de competència lingüística (Lambert, 1969).

D’altra banda, segons Baker (1992), l’orientació instrumental és, en gran mesura, autoorientada i individual, mentre que la integrativa és social i interpersonal. A més, aquesta darrera s’associa amb una implicació emocional amb l’altra comunitat lingüística i cultural, cosa que no esdevé necessària en la primera.

Probablement però, el que succeeix és que es doni una mescla d’ambdós tipus de motivacions, ja que aquesta divisió no és sempre tan senzilla. De fet, tal i com assenyalen Siguan i Mackey (1986) ambdós tipus de motivacions diferents (instrumental i integrativa) estan relacionades i mútuament implicades, de manera que generalment, es fan presents conjuntament en cada persona i per a cada llengua de manera diferent. D’aquesta manera, un pot aprendre el català per tenir més oportunitats en el món laboral, i alhora per sentir-se acceptat i formar part de la societat receptora. El que passa en la majoria dels casos, és que una té més força que l’altra, com és el cas, per exemple, dels llatinoamericans. Els parlants d’aquest col·lectiu, en la majoria dels casos, no perceben la necessitat d’aprendre el català ja que pensen que amb el castellà, la seva llengua pròpia, ja és suficient per viure en aquesta comunitat o trobar feina i, en canvi, poden ser conscients del paper del català

en les relacions socials dels catalanoparlants. En els més petits, en canvi, sembla ser que també es dona una barreja subtil de totes dues que s'anirà desfent progressivament (*identificant-se més amb una o altra*) a mesura que s'adquireix la llengua (Shuy, 1983; Baker i Prys, 1998).

No obstant això, en el context escolar hem de tenir presents les diferències dintre del conjunt de l'alumnat d'origen immigrant pel que fa a les seves actituds lingüístiques i, en aquest sentit, les conseqüents dificultats de generalització. Al mateix temps, hem d'intentar propiciar motivacions de tipus integrador per sobre de les altres, considerant la seva relació amb els bons resultats obtinguts i la seva incidència en el manteniment de la competència lingüística adquirida.

D'altra banda, Gardner (1973) relaciona aquests dos tipus de motivacions amb la influència de les actituds explícites/implícites presents dins la família. Segons aquest autor, la motivació d'integració deriva d'aquells pares que presenten actituds clarament favorables envers l'altra comunitat i la seva llengua. A més a més, també diferencia entre un paper actiu i passiu pel que fa a la motivació dels fills. L'actiu estaria representat pels pares que estimulen positivament i conscientment l'aprenentatge d'una segona o tercera llengua per part dels seus fills, mentre que el passiu estaria representat per la transmissió d'actituds negatives i probablement inconscients envers la llengua i la comunitat que la parla.

La motivació també pot agrupar-se segons la categoria intrínseca - extrínseca (Ministeri d'Educació, Política social i Esports, 2008). En el primer cas, les raons per aprendre una llengua són inherents al propi aprenentatge, al fet, per exemple, de voler aprendre per tal d'augmentar els coneixements d'una determinada llengua i on la única recompensa es troba en el simple fet d'aprendre. En el segon, en canvi, l'individu busca en factors externs la causa de la seva necessitat d'aprendre una llengua. En aquest cas les raons no tenen res a veure amb el desig de conèixer altres cultures o d'incrementar els coneixements lingüístics, sinó més aviat amb la voluntat de satisfer una tercera persona (als pares o professors en el cas de l'alumnat nouvingut), d'obtenir bones qualificacions o, fins i tot, d'obtenir algun tipus d'incentiu material.

Aprofundint en aquesta distinció, Vallerand (1997) distingeix tres subtipus dintre de l'orientació intrínseca:

- Per aprendre: la motivació es troba en l'aprenentatge en sí mateix, per satisfer la curiositat i augmentar-ne els coneixements.
- Envers l'assoliment: la motivació es troba en el desig de superació, de fer front a nous reptes i assolir els objectius.

- Per experimentar l'estimulació: l'objectiu és en aquest cas experimentar sensacions agradables.

Pel que fa a la motivació extrínseca, Dörnyei (1994) en diferencia quatre, en funció del tipus de regulació.

- Regulació externa: és la forma d'orientació menys determinada pel propi individu, ja que aquesta prové de fonts externes com poden ser les recompenses materials o els elogis del professor o altres.
- Regulació internament acceptada: té lloc quan les regles que s'imposen des de fora son acceptades per l'alumne per tal de no sentir-se culpables, com podria ser, per exemple, el fet de fer els deures.
- Regulació identificada: es dona quan la persona realitza una activitat perquè la valora i en veu la seva utilitat, com podria ser aprendre una L2 per poder dur a terme els propis interessos.
- Regulació integrada: es considera la forma més avançada d'orientació extrínseca i estaria relacionada amb la identitat de l'individu, com per exemple aprendre anglès perquè forma part d'una cultura cosmopolita que l'individu ha adoptat.

Finalment, a aquestes dues caldria afegir-ne una altra, la desmotivació, que comportaria la manca de regulació tant intrínseca com extrínseca i que es caracteritza per la sensació de "no tenir cap sentit" (Lasagabaster, 2003).

Una altra de les qüestions que ha estat particularment discutida (Gardner i Clément, 1990) es refereix a la seqüència causa - efecte de la relació entre actituds i aprenentatge lingüístic. Tot i la claredat de la seva interacció, les dades de les quals es disposen no permeten concretar en quin sentit es dona tal relació.

Conseqüentment, Sánchez i Rodríguez (1986:13) afirmen que "*l'aprenentatge d'una segona llengua pot modificar les actituds dels subjectes envers el grup que té aquesta llengua com a materna*". En treballs posteriors però, aquestes mateixes autores incideixen en una línia totalment contrària que prioritza el paper de les actituds. Concretament, d'aquests treballs ens resulten tres aspectes claus:

- 1) que actitud i motivació es relacionen amb el nivell de competència lingüística assolida independentment de les aptituds i de la intel·ligència

2) que existeix un lligam important entre les actituds lingüístiques de pares i fills, la qual cosa suggereix que aquestes es desenvolupen a casa abans d'iniciar-se l'aprenentatge lingüístic a l'escola

3) que en la mesura de les actituds prèvies i posteriors a l'aprenentatge les diferències han estat mínimes, de manera que no semblen anar lligades a un major coneixement de la L2.

De manera que, les recerques realitzades en aquest àmbit constaten que si bé existeix un acord generalitzat entre els investigadors en remarcar l'estreta relació entre les competències lingüístiques assolides en una llengua i les actituds lingüístiques manifestades envers aquesta mateixa llengua i cultura, les discrepàncies existeixen i no s'ha pogut constatar la direcció de la relació esmentada. És a dir, mentre uns s'inclinen per prioritzar el paper de les actituds sobre l'aprenentatge lingüístic i la seva relativa estabilitat, altres destaquen la importància de l'aprenentatge i la seva incidència envers la formació d'actituds. Existeix però una tercera via que postula que probablement actituds i aprenentatge lingüístic es trobin mútuament determinats i ambdós siguin causa i efecte de manera recíproca (Baker, 1992). És sobre aquesta creença que s'han anat construint la major part dels models teòrics desenvolupats en els darrers anys, tot i que cadascun d'ells emfatitzi diferents variables implicades en el procés (Gardner i Clément, 1990; Clément i Gardner, 2001).

Al mateix temps, creiem necessari remarcar que les actituds lingüístiques reben múltiples influències, de manera que, a l'efecte dels factors educatius cal afegir els polítics, econòmics, ètic i culturals (Lasagabaster, 2003). Tot i això, i donades les característiques de les actituds, cal accentuar les possibilitats de canvi actitudinal i el paper essencial que l'escola juga en aquest procés.

De fet, Baker (1992) accentua el fet de que les actituds no tenen una base biològica i que, per tant, no s'hereten sinó que s'aprenen, i malgrat aparentar ser persistents, són susceptibles de ser modificades.

En aquest sentit, Camiña, Muro i Tranche (1995) incideixen en el paper de l'escola en aquest procés de formació i canvi actitudinal i afirmen que les actituds no són innates, sinó que s'adquireixen, s'aprenen, es modifiquen i es modulen; per tant, per aquest fet podem dir que són educables.

No obstant això, les diferents recerques realitzades en aquest àmbit assenyalen diversos factors, a més de l'escola i el tipus de programa, que incideixen en les actituds lingüístiques. Concretament, diferents autors han identificat entre aquests,

factors com l'edat, el gènere, el grup d'iguals, la família i els mitjans de comunicació (Baker, 1992; Álvarez et.al., 2001).

Un aspecte que ens interessa especialment remarcar és el factor edat, a tenir en compte en la realització d'estudis sobre actituds, ja que, segons Baker (1992), aquestes emergeixen al voltant dels dotze anys i es van accentuant durant l'adolescència. En aquest sentit, Siguan i Mackey (1986) remarquen que, *a partir de certa època de la seva vida fan que l'individu personalitzi les seves actituds lingüístiques i aquest fet equival a dir que a partir de cert moment ha decidit quina és la seva llengua principal i en quina mesura està disposat a utilitzar una segona llengua, i que és conscient dels seus motius per utilitzar una o altra en la mesura que estigui disposat a fer-ho. A més, assenyalen que el veritable objectiu de l'educació bilingüe és posar als alumnes en condicions de prendre aquestes decisions en les millors condicions possibles* (Siguan i Mackey, 1986:115).

D'altra banda, accentuar, tal i com McGuire (1999) assenyala que tan sols un únic fet, una única experiència significativa, ja sigui traumàtica o no, pot resultar definitiva en l'origen i canvi d'una actituds determinada.

En darrer lloc, amb la intenció de reflexionar sobre la situació actual, ens agradaria remarcar que a l'interior de les aules podem observar diferents tipus de motivació envers l'aprenentatge de la llengua de l'escola, en funció de moltes variables (l'edat d'arribada, l'escolarització prèvia, la distància lingüística, la consideració de les llengües d'origen de l'alumnat, el coneixement formal d'aquestes, etc.). A més, juntament amb aquests factors, cal tenir en compte també el complex escenari lingüístic que rodeja, en molts casos, als alumnes d'origen immigrant i que, evidentment, també estan incidint en la formació de les seves actituds lingüístiques.

Així doncs, aquells alumnes immigrants que tinguin una llengua familiar diferent del castellà, hauran d'aprendre a l'escola dues segones llengües (L2 i L3), i fora de l'escola, concretament dintre de l'àmbit familiar, la llengua d'ús habitual és una altra (L1). De fet, fins i tot podria ser que l'escola es convertís per ells en la única possibilitat d'aprendre i utilitzar el català. A més, cal considerar també la llengua utilitzada en les relacions socials i intercanvis comunicatius fora d'aquests dos contextos, que pot o no coincidir amb les ja esmentades. És evident que les valoracions afectives que rodegen totes aquestes situacions juntament amb la informació i coneixements que l'individu va adquirint al llarg dels anys juguen un paper determinant en la formació de les actituds lingüístiques envers les diferents llengües. D'altra banda, en funció de la conflictivitat

amb la que el nen visqui tot aquest procés serà clau en la configuració de la seva identitat social.

És important assenyalar en aquest punt la importància de valorar la L1 d'aquest alumnat per tal d'afavorir tot aquest procés i, en definitiva, com Duverger (1997) assenyala, "*ajudar al nen a manejar i viure positivament el bilingüisme o plurilingüisme que li ha estat imposat a l'escola*" (Duverger, 1997:44). A més, tal i com Toukoma i Skutnabb-Kangas (1977) apunten, si l'escola no té en compte les llengües minoritàries, es converteix per a aquests nens en un lloc on no existeix ni la seva llengua ni la seva cultura, on possiblement ni ells siguin ben acceptats, un lloc on la seva identitat social es veu qüestionada i soscavada. Evidentment, si el nen utilitza la seva llengua en el procés d'instrucció i sent que es valora el que ell aporta, es suavitzarà l'impacte cultural i lingüístic que poden estar patint en les diferents transicions d'un ambient a un altre.

Finalment, i considerant la importància del context en la formació de les actituds, volem emfasitzar novament els lligams que s'estableixen entre llengua i identitat, ja que com hem vist els nens i nenes immigrants poden experimentar complexes situacions en el terreny lingüístic i en els diferents àmbits que el rodegen. De fet, les situacions de contacte entre llengües que es deriven de les singulars característiques contextuals poden provocar certs desajustaments o desequilibris, especialment en l'àmbit al que ens referim. Generalment, aquestes llengües no tenen el mateix estatus ni compleixen les mateixes funcions, donant lloc a diferències de prestigi, diferències que estan relacionades amb la situació dels diferents grups lingüístics, provocant un desequilibri entre elles que dóna lloc a les denominacions de llengua majoritària i minoritària, entre d'altres.

En conseqüència, aquestes situacions de plurilingüisme poden provocar certa inquietud entre els parlants que pertanyen a un grup lingüístic minoritari ja que poden veure amenaçada la pròpia llengua i cultura, inclús com Fishman (1977) indica, assimilar aquest procés a la pèrdua d'identitat donat les relacions existents entre ambdues (llengua i identitat). Evidentment, les valoracions afectives que el nen/a fa d'aquestes situacions, a més dels coneixements i informació que anirà rebent progressivament de l'entorn, esdevindran fonamentals en la formació de les seves actituds lingüístiques. En aquest sentit, el respecte per la primera llengua de l'alumnat i l'ús d'un enfocament comunicatiu a l'aula esdevenen fonamentals de cara al foment d'actituds positives envers la pròpia llengua i, al mateix temps, envers la dels altres i els grups lingüístics que la parlen.

És obvi que com a docents no podem incidir sobre molts d'aquests aspectes, però en canvi, sí que podem reforçar-ne d'altres, intentant afavorir el sorgiment d'actituds positives, creant en el nen una actitud d'autoconfiança, de percepció de l'aprenentatge de la llengua no com un procés difícil sinó progressiu, per consegüentment, augmentar el coneixements i ús de la/les llengua/ües oficial/s de la nostra Comunitat.

5.3. Models d'adquisició-aprenentatge lingüístic i actituds.

En aquest apartat revisarem alguns dels principals models teòrics sobre l'adquisició - aprenentatge de segones llengües, tenint en compte la seva relació directa amb el component actitudinal, atès que molts incorporem la motivació i/o les actituds com un dels principals factors, i de vegades com el factor central, de l'adquisició o aprenentatge d'una L2, i una de les causes principals de les diferències individuals en aquest procés.

L'anàlisi de les principals propostes ens proporcionarà un marc explicatiu de gran utilitat, ja que els diferents plantejaments analitzats donen suport teòric a la idea que el component actitudinal és clau per entendre el procés d'adquisició - aprenentatge d'una segona llengua.

Abans d'endinsar-nos en l'anàlisi dels principals models teòrics existents, ens agradaria remarcar dos aspectes fonamentals en l'adquisició d'una segona llengua: el lingüístic i el social. En paraules del mateix Gardner (1985):

“D’una banda, el procés d’adquisició d’una llengua (ja sigui primera o segona) implica interioritzar vocabulari, funcions gramaticals, pronúncia i, fins a un cert punt, una visió del món modificada o almenys influenciada. És clarament un fenomen lingüístic. D’altra banda, l’adquisició d’una llengua implica un ajustament social per part de l’individu. Les llengües s’adquireixen per facilitar la comunicació, activa o passiva, amb una comunitat cultural. Quan es tracta d’una segona llengua, això requereix algun tipus d’interès en l’altra comunitat cultural. Requereix una introducció en el seu vocabulari, en la seva manera d’ordenar les paraules, en la seva manera de pronunciar coses, etc. Malgrat que els aprenents tinguin o no un desig d’integrar-se en l’altre grup, es veuen abocats a tractar amb elements característics d’una altra comunitat cultural. Per tant, s’hi veuen implicats ajustaments emocionals i aquests tenen una base social” (Gardner, 1985: 125).

Tenint en compte aquesta doble vessant, es poden distingir els models en funció de la seva incidència en un o altre procés. D'aquesta manera, trobarem models que incideixen en el procés lingüístic o, contràriament, models que emfasitzen més el procés social.

Tot seguit, desenvoluparem alguns dels principals models teòrics existents al voltant de l'adquisició i/o aprenentatge d'una segona llengua en que les actituds ocupen un paper destacable. Concretament, ens centrarem en les propostes de Lambert (1974), Gardner (1985) i Krashen (1981, 1982).

5.3.1. El model de Lambert (1974).

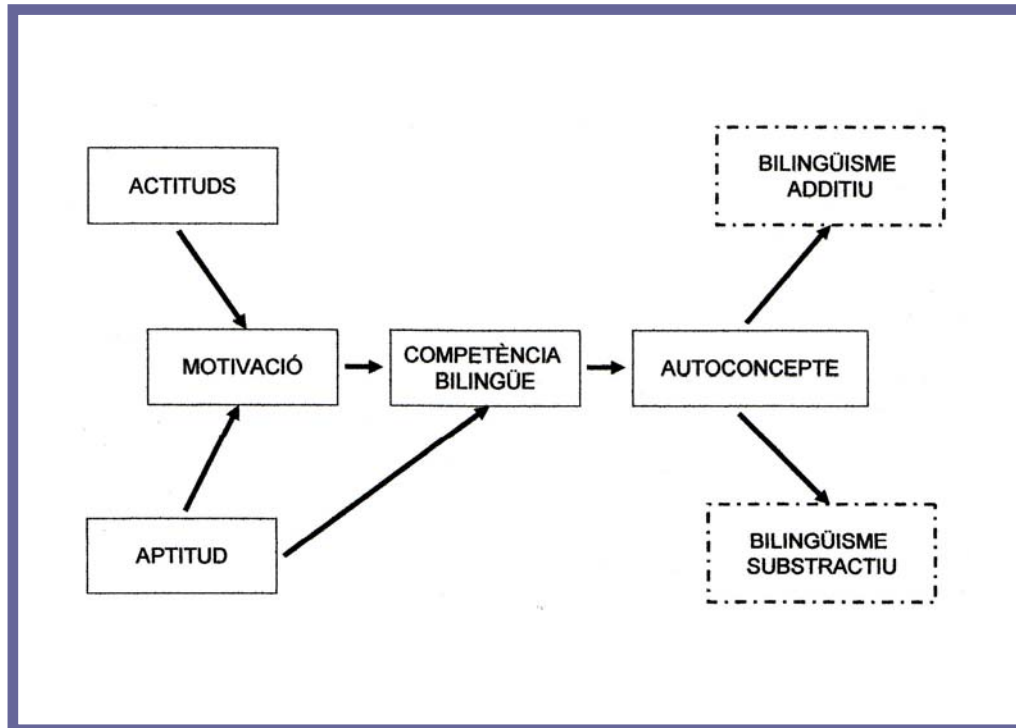
Aquest model combina tant els elements individuals com socials del bilingüisme. Tal i com s'observa en la il·lustració 8, en aquest plantejament teòric l'aptitud i les actituds apareixen com elements independents i se'ls hi dóna un pes específic en l'aprenentatge de la L2. A la vegada, aquests dos elements exerceixen el seu efecte sobre la motivació, i els tres de manera conjunta influencien en el grau de competència assolit per l'individu. Aquesta competència lingüística repercutirà, al mateix temps, en el concepte que l'individu tingui d'ell mateix, tenint en compte que el procés d'aprenentatge d'una segona llengua afecta la seva autoestima. De fet, el més normal seria pensar que una persona bilingüe i bicultural es diferenciï d'una persona monolingüe en aspectes com poden ser la visió del món, el seu sistema de valors i creences, o inclús les seves aspiracions futures.

Finalment, el model descrit acaba assumint que d'aquest procés en poden resultar dues possibilitats: el bilingüisme additiu i el bilingüisme substractiu. Tal i com hem vist en el capítol 4, el primer repercuteix en un millor concepte de sí mateix i, per tant, produeix efectes cognitius i afectius positius, la qual cosa contribueix alhora a la formació d'unes actituds positives. D'altra banda, en una situació de bilingüisme substractiu l'autoestima es veurà afectada i inclús es pot generar una pèrdua d'identitat que aniria associada amb unes actituds negatives envers les llengües.

Les principals crítiques que ha rebut aquest model fan referència principalment al caràcter estàtic del mateix. De fet, en la següent il·lustració es pot veure com aquest reflecteix una interacció bastant senzilla entre factors de caire individual i social. No obstant, aquesta simplicitat en facilita la seva comprensió.

IL-LUSTRACIÓ 9

El model de Lambert (1974).



Font: Reproducció de Lasagabaster (2003).

5.3.2. El model de Gardner (1985).

El model de Gardner (1985) suposa una evolució del model de Lambert (1974) principalment perquè es considera més complet i incorpora més dinamisme en el seu plantejament; a la vegada, també en aquest cas les motivacions i les actituds ocupen un paper primordial.

Tot explicarem breument les diverses fases que Gardner distingeix en aquest model.

- Fase 1: Bagatge cultural i social de l'individu.

Aquesta primera fase resumeix la influència de la comunitat on es desenvolupa l'individu en la seva cultura, escala de valors i creences.

- Fase 2: Diferències individuals.

Tal i com es pot veure en la següent il·lustració, les diferències individuals es constitueixen per quatre variables: la intel·ligència, l'aptitud lingüística, la motivació - actituds i l'ansietat. En aquest sentit, la combinació de les diferents variables augmentaria les probabilitats d'assolir una competència elevada en la segona llengua.

- Fase 3: Context.

Pel que fa al context, diferencia entre el context formal i l'informal. En relació a aquesta distinció, cal comentar que en un context formal es parla més aviat d'aprenentatge de la L2 i en un context informal d'adquisició de la L2. No obstant això, aquests dos contextos no són incompatibles, de manera que, es poden donar al mateix temps.

- Fase 4: Resultats de l'aprenentatge de la L2.

Gardner engloba els resultats de l'aprenentatge en dos apartats: un que fa referència al grau de competència bilingüe i l'altre a les actituds, creences i valors culturals. En aquest sentit, puntualitzar que les actituds apareixen no només com ingredients del procés, sinó que també es consideren productes del procés d'aprenentatge de la segona llengua.

Finalment, recordarem algunes consideracions realitzades pel mateix autor, que faciliten la lectura i interpretació del model.

Segons Gardner, en els contextos formals, com per exemple l'escola, s'apliquen els quatre factors individuals de diferenciació, mentre que en els contextos informals on s'adquireix la llengua sense cap tipus d'instrucció directa, s'activa de manera més rellevant la motivació - actitud i l'ansietat.

D'altra banda, comentar que el concepte d'ansietat remet a la tensió que pot crear-se en una situació d'aprenentatge, en les que l'aprenent se senti insegur, ridícul o incòmode, i a l'efecte inhibidor que pot tenir en l'actuació lingüística de l'individu.

Pel que fa a les actituds, les considera un component de la motivació i com a element d'entrada i sortida en el procés.

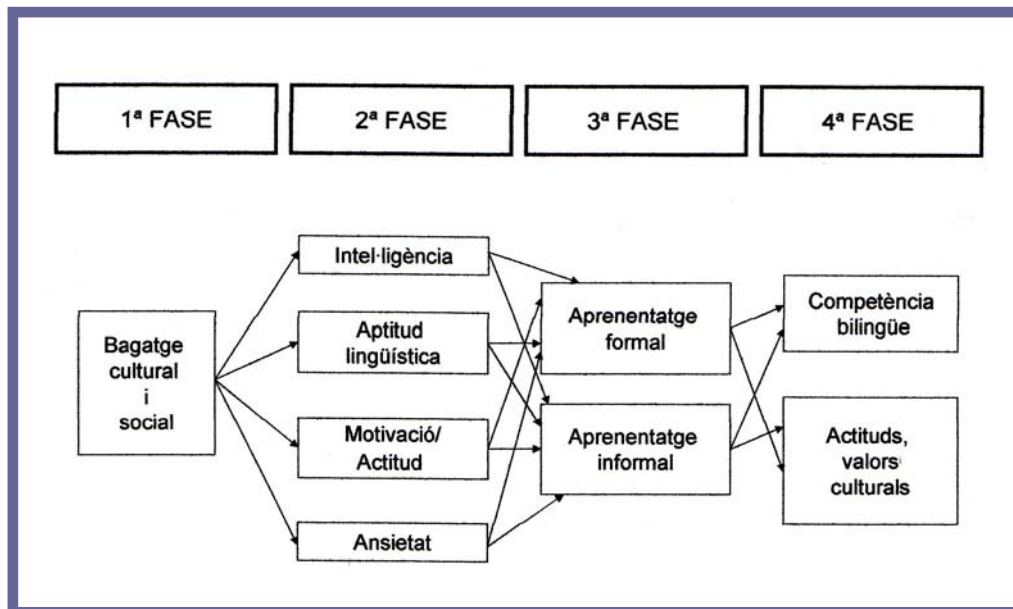
Gardner resumeix la posició de les actituds en el seu model de la següent manera:

"(...) les actituds associades amb altres grups ètnics i amb la situació d'aprenentatge de la llengua subjauen a la motivació. Tanmateix, les actituds no es mostren en el quadre simplement perquè es veuen com a determinants de la motivació o de l'èxit en l'aprenentatge. Una consideració important és que l'adquisició d'una L2 és una tasca llarga i àrdua en la mesura que el concepte

de motivació ha d'incloure una base actitudinal que la sustenti. (...) L'adquisició d'una L2 implica la incorporació d'elements del comportament d'una altra comunitat cultural i, per tant, és molt probable que la base actitudinal necessària s'associï amb una voluntat oberta d'adoptar aspectes del comportament de l'altre grup. (...) Una altra base actitudinal gira al voltant de la mateixa situació d'aprenentatge. Atès que és única, és probable que les actituds dels individus cap a la situació d'aprenentatge, que remet a reaccions respecte al curs i al professor, etc. també serveixin com a suport motivacional" (Gardner, 1985:149).

IL·LUSTRACIÓ 10

El model de Gardner (1985).



Font: Reproducció de Lasagabaster (2003).

Finalment comentar que en aquest cas, les principals crítiques que ha rebut aquest model fan referència a que aquest no inclou la dimensió sociopolítica, que normalment juga un paper importantíssim en les actituds lingüístiques (Lasagabaster, 2003).

D'altra banda, Au (1988), assenyalava que els resultats obtinguts de la majoria d'estudis sobre actituds i motivació són ambigus. Aquest mateix autor afegeix que el concepte d'entorn social proposat en aquest model deixa lloc a interpretacions *post-hoc* que el fan difícil de verificar. Segons Garber i Clément (1990) una gran part es basen en idees errònies i que, en casos específics, els resultats són el reflex del mesurament,

anàlisi o problemes metodològics detectats en estudis específics. A més, inclouen que la crítica, juntament amb la lluita contra la crítica, és un valor afegit que ha demostrat ser útil per posar de relleu qüestions importants dins d'aquesta àrea d'estudi en particular i prestar més atenció als processos que intervenen en l'aprenentatge d'una segona llengua.

5.3.3. *El model de Krashen (1981, 1982).*

Aquest model, també conegut com el model del monitor de Krashen (1981), es basa en la idea que hi ha dos sistemes lingüístics independents, un d'inconscient, que és el que dóna compte de l'adquisició de la llengua, i un de conscient, que és el que explica l'aprenentatge de la llengua. El conscient es relaciona amb el monitor, un conjunt de mecanismes que s'activa quan l'individu es fixa més en la forma lingüística que no pas en el contingut i en la comunicació. Segons Krashen (1981, 1982), l'ús del monitor és molt limitat, ja que només és productiu amb algunes persones, s'aplica a unes poques regles lingüístiques i funciona només quan l'individu té temps per a fer aquesta reflexió conscient sobre el llenguatge. Així doncs, creu que l'ensenyament ha de potenciar la gramàtica inconscient, és a dir, l'adquisició, a través d'una interacció significativa i una quantitat suficient d'input, de manera que es posi en marxa un procés paral·lel que es desenvoluparà durant l'adquisició de la primera llengua. L'adquisició, per tant, com a procés inconscient que resulta de l'ús actiu de la llengua, s'oposa clarament a l'aprenentatge, com a procés conscient d'aprenentatge de regles.

En aquest model Krashen presenta cinc hipòtesis: la hipòtesis de l'adquisició-aprenentatge, la hipòtesis de l'ordre natural, la hipòtesis del monitor, la hipòtesis del input i la hipòtesis del filtre afectiu. Aquesta darrera és la que ens interessa ressaltar, per la seva relació amb el component actitudinal.

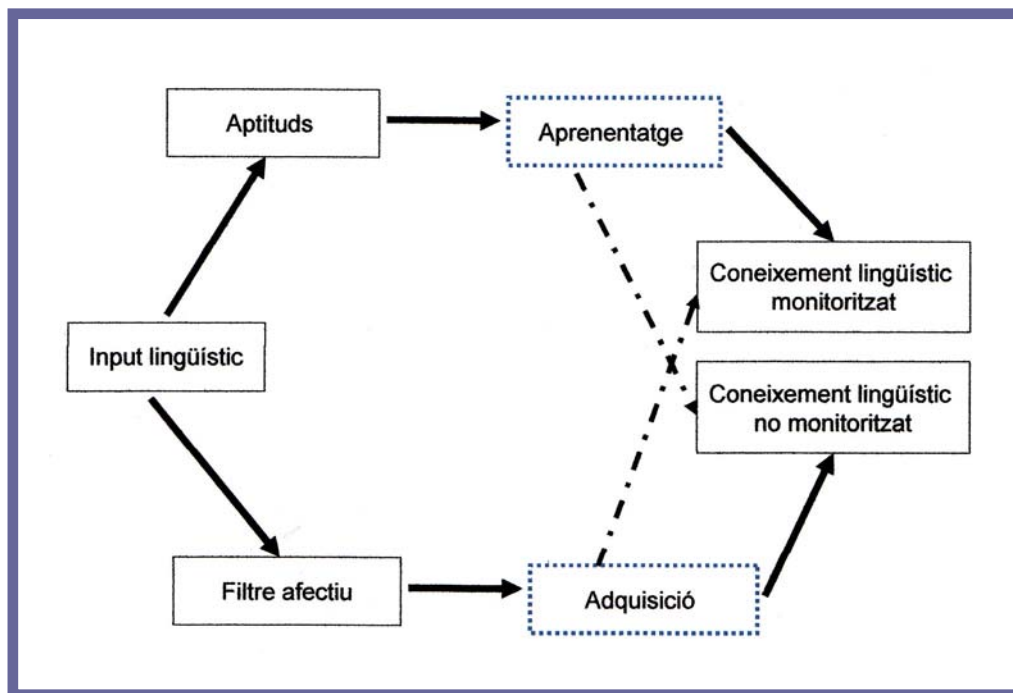
Segons aquest plantejament, les actituds lingüístiques es relacionen amb l'aprenentatge, mentre que les actituds estan implicades primàriament en l'adquisició. Aquestes, a més, tenen a veure amb el concepte proposat per Dulay i Burt (1977) de filtre afectiu, que es refereix a les motivacions i actituds que, en cas de no ser òptimes, poden filtrar, és a dir, limitar alguns aspectes de l'adquisició. Així doncs, aquest autor entén que un bon aprenent és una persona que pot obtenir una quantitat suficient d'entrada d'informació de la llengua (*intake*) i que té unes actituds i motivacions que no interfereixen o filtren l'*intake*. Concretament, el filtre afectiu és un mecanisme que actua entre el input i el nivell de competència que es desitja adquirir, de manera que

un aprenent amb un filtre feble o positiu estarà més obert al input, mentre que un filtre fort o negatiu tindrà l'efecte contrari: el procés d'adquisició serà més lent i difícil i el nivell de competència assolit serà probablement també més baix. Dit d'una altra manera, els alumnes que mostren actituds més favorables tindran més baix el filtre afectiu, la qual cosa afavorirà l'aprenentatge de la llengua. Contràriament, aquells aprenents que mostrin unes actituds menys favorables cap a la L2 tindran el filtre més alt, dificultant o fins i tot impedit l'obtenció de millors resultats. D'altra banda, comentar que el citat filtre inclou aspectes com les actituds, la motivació, l'aprenentatge, l'autoconfiança i l'ansietat.

La següent il·lustració esquematitza el model descrit.

IL·LUSTRACIÓ 11

El model de Krashen (1981, 1982).



Font: Reproducció de Gardner (1985).

Tenint en compte aquest plantejament, sembla ser que els aprenents amb una actitud positiva estan més ben predisposats per a l'adquisició d'una segona llengua. Aquests no només són més receptius al input, sinó que manifesten una tendència més gran a comunicar-se i a interactuar amb els parlants de la llengua apresada en comparació amb els aprenents amb una actitud clarament negativa. El filtre regula així els dos vessants de l'adquisició d'una llengua, el passiu i l'actiu o comunicatiu.

Segons el propi Krashen (1981), la configuració del filtre afectiu depèn d'un conjunt de variables socials i afectives: la motivació integrativa o instrumental de l'aprenent, la bona o mala imatge que té d'ell mateix (autoconfiança i nivell de seguretat), l'ansietat, l'empatia o capacitat d'integració en una altra cultura, la relació amb el professor i els aprenents i les característiques de l'entorn físic on es desenvolupa l'aprenentatge, és a dir, de l'aula.

D'aquestes variables, les tres primeres són de caire individual, relacionant-se amb l'individu i amb aspectes com els interessos i les pors. Les tres últimes, en canvi, fan referència a la relació entre l'individu i l'entorn, de manera que, són variables de tipus social.

Per finalitzar aquest capítol, ens agradaria remarcar novament la importància de les actituds lingüístiques en el procés d'aprenentatge d'una segona llengua.

Tal i com hem vist, tot i que són moltes les variables que incideixen en el procés d'adquisició - aprenentatge d'una segona llengua, les actituds lingüístiques han demostrat ser un element indispensable en l'explicació del procés d'adquisició de la competència lingüística de l'individu.

De manera que, el fet de conèixer les actituds lingüístiques de l'alumnat i considerant les possibilitats de canvi actitudinal, ens serà de gran ajut a l'hora de planificar l'ensenyament de llengües per tal d'afavorir l'adquisició-aprenentatge de la/es llengua/ües de l'escola i la Comunitat. De fet, fins i tot podríem afirmar que, el coneixement lingüístic dependrà en gran mesura de les actituds que siguem capaços de generar en els nostres alumnes. I, en relació amb aquest darrer aspecte, encoratjar al professorat en aquesta tasca.

En el següent capítol revisarem les principals recerques realitzades amb alumnat d'origen immigrant, centrant-nos principalment en el nostre context i en l'estudi de les actituds lingüístiques i la seva relació amb el coneixement lingüístic assolit, tenint en compte que aquest és l'objecte d'estudi d'aquesta investigació. Evidentment, tal i com es veurà, els principals resultats i conclusions de les mateixes donen suport a les teories exposades

TREBALL D'INVESTIGACIÓ

6. L'escola i el fenomen migratori: l'estat de la recerca

Tot i que en els darrers anys, com a conseqüència de la preocupació que ha generat l'impacte a les aules d'alumnat immigrant s'han dut a terme nombroses investigacions, podem afirmar que avui en dia contem encara amb pocs treballs que aprofundeixin en qüestions tan complexes com les que genera aquesta àrea d'investigació. En general però, les dades que tenim indiquen que les coses no són molt diferents si les comparem amb les obtingudes per països que tenen més tradició en l'acollida de població immigrant i, conseqüentment, més recerca i una major fonamentació empírica al respecte.

Tot seguit realitzarem una breu revisió de diverses investigacions que s'han dut a terme en països amb llarga tradició en recepció i acollida d'alumnat immigrant, així com d'alguns dels escassos treballs realitzats en el nostre context; recerques que ens mostren la gran complexitat del procés d'ensenyament-aprenentatge d'una nova llengua, i lligat a aquest fet, en quina mesura el fracàs escolar afecta especialment a aquest col·lectiu, tenint en compte que la llengua, en el nostre cas la catalana, vehicula l'aprenentatge dels continguts escolars. També revisarem els estudis realitzats al voltant de les actituds lingüístiques i accentuarem aquells que es centren en l'anàlisi de la relació existent entre aquestes actituds i el rendiment en una segona o tercera llengua.

Dividirem l'exposició d'aquestes recerques en dos grans blocs:

Els estudis que formen part del primer bloc es centren en la majoria dels casos en l'anàlisi de les competències bàsiques d'aquest alumnat, i donat la importància de la llengua i el seu paper fonamental com a vehicular dels continguts escolars, una gran part es dediquen exclusivament a l'anàlisi de les competències lingüístiques. Hem anomenat aquest apartat *Llengua, escola i immigració* (6.1.).

El segon bloc, el formen estudis realitzats en algunes de les comunitats tradicionalment bilingües de l'Estat espanyol i giren en torn l'anàlisi de les actituds lingüístiques, referent clau en el nostre estudi. Cal assenyalar també en aquest cas que un gran nombre d'aquestes investigacions es centren en la descripció i anàlisi de les actituds lingüístiques i les variables que incideixen en la seva formació. D'altres en canvi, es centren en analitzar la relació d'aquestes actituds amb les competències lingüístiques. En tots dos casos però, la majoria amb població autòctona. Hem anomenat aquest apartat *Estudis entorn les actituds lingüístiques* (6.2.).

6.1. Llengua, escola i immigració.

Començarem aquest apartat amb una coneguda cita de Cummins (2001):

“Els estudis d'investigació des de principis dels anys vuitanta mostren que els estudiants immigrants poden adquirir ràpidament una fluïdesa considerable en la llengua dominant de la societat quan estan exposats a la mateixa a l'entorn i a l'escola. No obstant això, tot i el ràpid progrés en fluïdesa conversacional, generalment fa falta un mínim de cinc anys (i sovint molts més) per a recuperar el terreny amb els parlants nadius en els aspectes acadèmics de la llengua” (Cummins, 2001:41).

Aquesta afirmació es fonamenta en diferents recerques, com ara la realitzada per Collier (1987) que, amb una mostra d'escolars immigrants d'incorporació tardana de classe mitjana instruïts exclusivament en anglès, suggereix que és necessari un període d'entre 5-10 anys aproximadament per tal que els escolars arribin al mateix nivell que els seus parells autòctons. Estableix però tres franges diferenciades: aquells que prèviament han estat escolaritzats al país d'origen necessiten entre 5-7 anys, aquells que han arribat abans dels 8 anys necessiten entre 7-10 anys i els que manifesten més dificultats fora de l'escola són els que han arribat amb més de 12 anys.

En la mateixa línia, en un estudi posterior, Thomas i Collier (1997) revisen més de 40.000 expedients d'estudiants que havien assistit durant al menys 4 anys a les escoles que, agrupades en 5 grans models de tractament de llengües, participaven en el citat estudi. Després d'un anàlisi transversal i longitudinal del progrés de l'alumnat, conclouen també que són necessaris entre 4 i 10 anys per assolir un rendiment en anglès comparables als autòctons. Les diferències en aquest cas es devien al tipus de

programes i tractament que se'n feia de les primeres llengües de l'alumnat. Concretament, els escolaritzats en programes necessiten entre 4 i 7 anys, els que assistien a programes en L2 i havien estat prèviament escolaritzats entre 5 i 7 anys l'alumnat més petit escolaritzat en L2 entre 7 i 10 anys.

D'altra banda, Ramírez (1992) indica que després de 4 anys d'instrucció, els estudiants hispanoparlants de 3er curs que assistien a programes només en anglès i bilingües però de curta durada, estaven encara lluny de les qualificacions considerades normals pel que fa al rendiment acadèmic en aquesta llengua. Tot i això, en el mateix estudi s'assenyala també que els estudiants de 6è curs en programes bilingües de llarga durada i que havien rebut al voltant del 40% de la instrucció en la seva L1, comencen a apropar-se a les qualificacions normals.

Trobem també diferents estudis que constaten les diferències entre les capacitats orals i les capacitats per llegir i escriure, o el que és el mateix, diferències entre el nivell expressiu i les capacitats formals o aspectes més acadèmics de la llengua. En primer lloc citarem l'estudi realitzat per Gàndara (1992) el qual va observar la gran discrepància entre les capacitats orals i de lectura i escriptura en una L2 durant l'Educació Primària. Dades que globalment coincideixen amb l'estudi de Hakuta, Butler i Witt (2000) i amb les que ja havien aportat Skutnabb-Kangas i Toukomaa (1976) en relació a nens i nenes finlandesos a Suècia, que tot i expressar-se amb força fluïdesa en finlandès i suec mostraven un rendiment acadèmic en ambdues llengües per sota a les expectatives generades per la seva edat i nivell educatiu.

Pel que respecta a l'Estat espanyol, disposem d'una certa base empírica per pensar que les coses tampoc són tant diferents.

En primer lloc, citarem l'estudi realitzat per Mesa i Sánchez (1996) a centres escolars de Melilla. La mostra d'aquest estudi estava formada per 285 escolars d'Educació Infantil i de 1r i 3r de Primària. Aquests alumnes estaven escolaritzats en tres centres educatius: un de classe social mitjana, un altre de classe social mitjana baixa i el darrer de classe social baixa. Pel que fa a la situació lingüística, del total de la mostra, 166 subjectes eren d'origen berber i bilingües i la resta, 199, eren d'origen europeu i monolingües. Entre els resultats obtinguts, cal destacar que el simple fet d'assistir a classes ordinàries, quan aquestes no s'impartien en la llengua materna, no és suficient per adquirir un cert domini de la segona llengua, si al mateix temps no s'estableix algun tipus d'intervenció específica al respecte. A més, es posava de manifest la importància de l'etapa d'Educació Infantil per tal de millorar i potenciar l'adquisició i l'aprenentatge

d'estratègies lingüístiques per part dels infants, compensant en alguns casos les dificultats derivades de l'ambient sociocultural i familiar en el que estaven immersos.

En un altre context, trobem una recerca realitzada en set centres d'Educació Primària de Madrid (Díaz-Aguado, Baraja i Royo, 1996). L'objectiu principal en aquest cas era conèixer com es produïa l'aprenentatge del castellà com a L2 per part de l'alumnat d'origen immigrant. Els autors d'aquest estudi van diferenciar dos nivells en l'aprenentatge de la llengua castellana per part de l'alumnat estranger: un primer nivell on l'alumnat adquiria les habilitats lingüístiques bàsiques de comunicació i expressió, que s'assolia ràpidament entre dos mesos i mig i quatre mesos, i un segon nivell on els alumnes adquirien les competències acadèmiques (capacitat per seguir les explicacions a l'aula i expressar-se adequadament i amb precisió en castellà). Les dificultats es trobaven generalment en aquest segon nivell: els alumnes tardaven entre un i tres anys en assolir aquesta dimensió, i es feia necessària una intervenció específica des del centre educatiu i una major col·laboració entre el tutor i el mestre de suport. Cal esmentar que el centre havia inclòs l'educació intercultural en el seu projecte educatiu, malgrat no es considerava l'ensenyament en la llengua materna de l'alumnat minoritari. Els resultats van constatar també que l'alumnat estranger tenia una actitud positiva vers l'aprenentatge del castellà i també vers la seva pròpia llengua, confirmant el que s'ha determinat com a fonamental en l'adquisició de qualsevol llengua (Huguet i Janés, 2005).

Serra (1997), dintre d'una investigació més àmplia que tenia per objectiu avaluar el rendiment acadèmic i lingüístic d'una mostra d'alumnes de 4t de Primària no catalanoparlants, de nivell sociocultural baix i que seguien un programa d'immersió al català, analitza una submostra de 31 alumnes de procedència extracomunitària. Els resultats indiquen que els nivells de coneixement tant lingüístic com matemàtic són molt pobres comparant-ho amb el seu grup d'iguals.

Un altre treball que cal esmentar, donat la seva rellevància, és el dirigit per Siguan (1998). En aquest estudi es van analitzar quatre centres de Madrid i quatre de Barcelona província amb un percentatge considerable d'alumnat immigrant. La mostra d'alumnat d'origen estranger era de 325 i les seves procedències eren diverses (Marroc, Iberoamèrica, Àsia i Àfrica Central). Els resultats en aquest cas també indiquen un rendiment més baix en comparació amb l'alumnat autòcton en totes les àrees directament relacionades amb l'ús del llenguatge.

El Grup de Recerca en Educació Especial de la Universitat de Girona (GREE, 1999) va realitzar un estudi per a la Fundació Bofill on analitzava els resultats escolars dels

alumnes fills d'immigrants estrangers d'origen africà escolaritzats a les comarques gironines. L'estudi es va dur a terme amb tota la població escolaritzada a 6è de Primària, 2n i 4t d'ESO. En les seves conclusions afirmen que les matèries on l'alumnat de 6è presenta més dificultats i que, en conseqüència, generen més fracàs són les llengües i les matemàtiques. A més, assenyalen també que aquest alumnat accedeix a la ESO amb dificultats acadèmiques importants, de la mateixa manera que l'alumnat que passa del primer al segon cicle de la Secundària. Aporten també una dada força impactant: el percentatge d'alumnat immigrant d'origen africà que no promociona de la Primària a la Secundària multiplica per deu a l'alumnat autòcton.

És necessari mencionar que aquests resultats no són gaire diferents als obtinguts en altres Comunitats Autònomes. L'estudi realitzat per Montes (2002) a la Regió de Múrcia conclou que el 60% de l'alumnat que procedeix del Magreb no aconsegueix els objectius de l'Educació Primària, percentatge que augmenta encara més en el primer cicle de la ESO (75'60%). De la mateixa manera que l'estudi realitzat per Besalú (2002), dut a terme majoritàriament amb alumnat d'origen marroquí i gambià de la província de Girona, indica que el 60% no supera la Primària i el 65% el primer cicle de l'ESO.

Per finalitzar, mencionarem algunes de les principals investigacions centrades en l'estudi de les habilitats lingüístiques adquirides per l'alumnat immigrant que accentuen la importància del temps d'estada al nostre país sobre el domini de la llengua.

La primera, duta a terme per Maruny i Molina (2000), va ser realitzada a la comarca del Baix Empordà amb alumnat d'origen marroquí des de 3er de Primària fins a 4t d'ESO. La mostra estava formada per 49 subjectes i es dividia en tres grups en funció del temps d'estada a Catalunya (menys de 18 mesos, de 18 a 36 mesos, i més de 36 mesos). Els resultats en aquest cas mostraven l'existència de diferències significatives en funció del temps d'estada. La recerca pretenia respondre, entre d'altres, preguntes que relacionen la competència en 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. Concretament, els autors van establir diferents etapes en l'adquisició del català per part dels subjectes de la mostra, que es resumeixen de la següent manera:

- Durant el primer any, l'adquisició d'una mínima comprensió i possibilitats d'expressió bàsiques.
- Entre els 30 i 36 mesos, les competències per dur a terme una conversa quotidiana i l'expressió senzilla de diferents tipus de discurs.

- Fins als 5 anys, l'etapa en que es consolida la conversa i s'adquireixen les habilitats de lectura i comprensió de textos narratius i informatius senzills.
- I la darrera etapa, a partir dels 5 anys, on s'adquireix la competència comunicativa en tot tipus de discursos orals i la competència per a l'estudi (escriptura, textos més complexos...).

El segon dels treballs al qual ens referirem, és el realitzat per Navarro i Huguet (2005). Formaven part de la mostra d'aquest estudi tots els centres educatius que dintre de la província d'Osca escolaritzaven alumnat immigrant a 1er d'ESO. Concretament la mostra la configuraven 49 immigrants de diferents orígens (africans, americans i europeus, la majoria de l'est). Se'ls hi va aplicar una prova de coneixement de llengua castellana i els resultats van ser comparats amb un grup de 44 alumnes autòctons. Els resultats més importants en aquest cas van ser els següents:

- La comparació del coneixement lingüístic entre immigrants i autòctons va revelar diferències significatives entre ambdós grups en totes les àrees que la prova analitzava (comprensió oral, ortografia, morfosintaxi, fonètica...).
- Van aparèixer relacions importants entre el nivell de coneixement i el temps d'estada al nostre país, obtenint millors resultats aquells que portaven més de 6 anys.
- També es va mostrar important la relació amb l'edat d'arribada, obtenint millors puntuacions aquells que havien arribat amb menys de 10 anys.
- Finalment, el fet de tenir l'espanyol com a L1, com succeeix en el cas dels escolars que provenen de Llatinoamèrica, no garantia nivells equivalents als autòctons.

Un altre dels treballs, és el dut a terme per Vila i Siqués (2006a i 2006b) en una escola gironina on van estudiar etnogràficament, durant dos anys, l'ús del català, del castellà i de les llengües inicials a l'aula i, durant un any, en una altra aula, en tots dos casos de Cicle Inicial. La informació va ser recollida mitjançant les observacions a l'aula que dues persones realitzaven durant un o dos dies a la setmana i amb les quals es va confeccionar un diari que permetia veure l'evolució del coneixement de l'alumnat de la llengua de l'escola, així com les modificacions de la pràctica educativa i de l'organització docent al llarg dels anys. L'interès doncs, es centrava bàsicament en conèixer les dificultats lingüístiques de l'alumnat i les estratègies emprades per la

mestra per abordar-les. L'anàlisi de les observacions mostrava que, l'alumnat utilitzava pràcticament sempre la llengua catalana en les situacions interpersonals i amb el professorat. No obstant això, l'anàlisi del llenguatge mostrava una gran pobresa de lèxic català, una gran quantitat de termes d'íctics i monosíl·labs, frases molt curtes amb poques marques morfològiques i una sintaxi molt senzilla.

En un altre estudi, Huguet, Navarro i Janés (2007), van analitzar el coneixement lingüístic de la llengua castellana de 49 nenes i nenes immigrants i 44 autòctons de 1er d'ESO, de diferents centres públics de la província d'Osca.

Els resultats d'aquesta investigació mostren resultats clarament inferiors per part de l'alumnat immigrant, independentment de que la seva L1 coincideixi amb variants hispanoamericanes del castellà. D'altra banda, incideixen en que es precisa un llarg període de temps per tal d'utilitzar la llengua de l'escola en activitats d'ensenyament-aprenentatge en igualtat de condicions amb els seus parells autòctons.

Finalment, Navarro i Huguet (2010), van realitzar un estudi concretament amb 28 alumnes d'origen immigrant i 93 alumnes autòctons de 2n i 4t d'ESO del Institut d'Educació Secundària Obligatòria de Guissona (Lleida). L'objectiu fonamental era analitzar i comparar els nivells de competència assolits en llengua catalana i en llengua castellana. Els resultats constataren que el coneixement lingüístic dels alumnes immigrants era inferior en ambdues llengües al de l'alumnat autòcton.

De la revisió realitzada es deriven moltes conclusions, dues de les quals volem emfasitzar amb la intenció de recapitular els principals resultats obtinguts.

En primer lloc, cal remarcar els resultats poc satisfactoris obtinguts per una gran part de l'alumnat d'origen immigrant en quant als nivells de competència lingüística assolits i les inevitables conseqüències que aquest fet comporta en l'èxit acadèmic (Maruny i Molina, 2000; Navarro i Huguet, 2005; Huguet i Navarro, 2006; Huguet, Navarro i Janés, 2007; Huguet i Navarro, 2010). De fet, les dades constaten que el fracàs escolar afecta especialment a n'aquest col·lectiu, i més encara a l'etapa de l'Educació Secundària Obligatòria.

I en segon terme, destacar també els llargs períodes de temps necessaris per assolir un grau de domini òptim en els aspectes més acadèmics de la llengua, malgrat el ràpid avenç en habilitats conversacionals (Cummins, 1996, 2000). Com hem pogut observar, generalment són necessaris al menys 5 anys (i sovint es converteixen en molts més) per tal de recuperar el terreny assolit pels parlants nadius en els aspectes acadèmics de la llengua que són, en definitiva, aquells que garanteixen l'èxit escolar. A més, cal considerar que es tracta d'un objectiu mòbil ja que l'alumnat autòcton també millora

progressivament les seves habilitats comunicatives en tots els àmbits (Cummins, 2000).

De manera que, el temps de permanència en el país receptor es converteix en un factor determinant per al desenvolupament de les competències lingüístiques, i especialment en l'assoliment dels aspectes més acadèmics i formals de la llengua, independentment de que l'alumnat nouvingut agilitzi el nivell conversacional de manera ràpida i eficaç. Així doncs, com podem veure aquesta explicació es troba estretament relacionada amb la distinció que aquest mateix autor realitza respecte els nivells de coneixement lingüístic BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) i CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) (Cummins 1980).

Podem afirmar també que algunes de les dades que aporten aquestes recerques trenquen amb algunes de falses creences que existeixen al voltant del que suposa aprendre una segona llengua. És el cas, per exemple, de la idea que hi ha respecte la influència de l'edat en aquest aprenentatge. S'ha afirmat reiteradament que com més petit és el nen més possibilitats i facilitats té per aprendre millor una llengua i els resultats existents al respecte no confirmen aquest aspecte sinó tot el contrari (Collier, 1987; Thomas i Collier, 1997). Sense negar les limitacions de l'edat i del desenvolupament biològic, diferents estudis demostren que el fet de ser més gran pot revertir positivament en l'aprenentatge d'una L2 donat que els coneixements metalingüístics seran més elevats i el nen/a podrà realitzar transferències entre els diferents aprenentatges lingüístics (McLaughlin, 2006). De manera que, aquests raonaments ens permeten afirmar que aquest tòpic que existeix al voltant de l'aprenentatge lingüístic (com més petit és el nen millor) no té cap justificació a nivell teòric.

En tot cas, un dels aspectes on sí s'ha mostrat determinant l'edat és en l'adquisició de la fonètica pròpia d'una determinada llengua, aspecte on conseqüentment es manifestaran més diferències en comparació amb parlants que tenen aquella llengua com a pròpia (McLaughlin, 2006). En aquest sentit, cal tenir en compte que la pronunciació implica als òrgans de la fonació i l'articulació, acostumats als sons propis de la llengua materna, de manera que, l'aprenentatge resulta més difícil a partir de certa edat com a conseqüència de la naturalesa dels mecanismes neurofisiològics implicats. El problema però, podria també residir en aquest cas en els escassos coneixements al voltant de com ensenyar fonologia en una segona llengua.

6.2. Estudis realitzats entorn les actituds lingüístiques.

Tal i com s'ha esmentat anteriorment, aquest segon bloc el formen aquells estudis que giren entorn l'anàlisi de les actituds lingüístiques.

En primer lloc, descriurem un seguit de recerques, les més recents cronològicament parlant en l'ensenyament obligatori, realitzades en algunes de les Comunitats Autònomes de l'Estat on es dona alhora la coexistència d'una llengua minoritària amb la llengua oficial al conjunt de l'Estat espanyol, el castellà. De fet, l'anàlisi de les situacions de contacte lingüístic que tenen lloc en aquestes Comunitats ha suscitat molt interès al llarg del temps en l'estudi del bilingüisme. Veurem, per finalitzar, alguns dels escassos treballs realitzats específicament amb alumnat immigrant.

En segon lloc, ens centrarem en els estudis que aborden l'anàlisi de la relació entre actituds i competències lingüístiques, donat que aquesta relació és el principal focus d'interès de l'estudi que aquí presentem. Tal i com podem veure, en aquest cas no existeixen estudis realitzats específicament amb alumnat immigrant que analitzin la relació entre el coneixement lingüístic i les actituds lingüístiques, la qual cosa justifica la pertinença i l'interès de la recerca aquí presentada.

6.2.1. Les actituds lingüístiques i variables que les determinen.

Començarem per descriure els resultats d'una de les recerques més interessants dutes a terme al Principat d'Astúries per González Riaño i Huguet (2002). Aquests autors van realitzar un estudi sobre actituds lingüístiques dirigit a tot l'alumnat que cursava 2n d'ESO, en la totalitat dels centres que oferien la llengua asturiana com assignatura optativa. Els resultats constataren en general que les actituds vers l'asturià i el castellà eren clarament positives. D'altra banda però, l'alumnat que assistia a classes voluntàries d'asturià manifestaven actituds més positives vers aquesta llengua en comparació amb els que no assistien. Aquests darrers, contràriament, mostraven unes actituds més indiferents vers l'asturià (neutres) i també positives en el cas del castellà. La variable llengua materna va esdevenir un element clau en l'explicació dels resultats. D'aquesta manera, els monolingües, independentment de que tinguessin el castellà o l'asturià com a L1, consideraven més positivament la seva llengua respecte l'altra; en canvi, els bilingües, de manera més equilibrada, les consideraven ambdues igualment positives.

Aquests mateixos autors van portar a terme una altra investigació que tenia per objectiu comparar les actituds manifestades vers el castellà i les llengües minoritàries presents en dos territoris diferents: la Franja Oriental d'Aragó i el Principat d'Astúries. Seguint la mateixa línia d'investigació que en l'anterior estudi, van analitzar les actituds lingüístiques de l'alumnat de Secundària que havia assistit a classes de llengua minoritària (el català a la Franja i el l'asturià al Principat). Els resultats van constatar en ambdós casos que la valoració del castellà era positiva. En canvi, no passava el mateix amb la valoració de la llengua minoritària: l'alumnat que assistia a les classes esmentades manifestava com a conseqüència unes actituds més positives que aquells que no hi assistien. També es va poder observar que aquells que tenien la llengua minoritària com a llengua familiar o es consideraven bilingües mostraven unes actituds més positives envers la mateixa (González Riaño i Huguet, 2002 i Huguet, 2005).

Un altre treball al que farem referència és el dirigit per Madariaga (1994) en un centre públic de Biscaia (País Basc). L'estudi es va dur a terme el curs acadèmic 1990-1991 amb una mostra de 212 subjectes que representaven la totalitat de l'alumnat matriculat a 5è i 8è d'EGB en els models lingüístic A¹ i D². L'objectiu principal d'aquesta investigació era el de valorar els possibles factors incidents en el rendiment en euskera, considerant entre d'altres, les actituds vers aquesta llengua i el grup basc. Els resultats obtinguts s'agrupaven en dues grans dimensions: una d'ordre psicosocial on estaven incloses les actituds, i un altre d'ordre cognitiu. En relació a aquestes dues dimensions, l'autor emfatitza que les variables que formen part de la dimensió psicosocial tenen més relació amb el rendiment en euskera. Concretament, pel que fa als resultats pròpiament dits, l'ambient sociolingüístic que rodeja el subjecte i les actituds són les variables que resulten més decisives a l'hora d'explicar el rendiment en euskera.

A més a més, sembla ser que la influència d'aquesta vessant actitudinal influeix més en l'alumnat de menor edat fet que probablement es degui a una major influència de l'entorn, especialment, de l'ambient familiar.

Martínez de Luna (1995), va realitzar un estudi adreçat a alumnat de 8è de la mateixa Comunitat, on considerava també les actituds lingüístiques d'aquest alumnat.

¹ En aquest model totes les matèries, excepte l'euskera, s'imparteixen en castellà. L'euskera és, a més, una assignatura que ocupa unes 4-5 hores setmanals aproximadament (Huguet i Madariaga, 2005).

² El model D, s'oposa al model A, de manera que en aquest cas s'empra l'euskera per vehicular l'ensenyament de totes les matèries, excepte l'assignatura de llengua castellana que òbviament s'imparteix en aquesta llengua. El castellà, a més, és una assignatura que ocupa unes 4-5 hores setmanals aproximadament (Huguet i Madariaga, 2005).

Centrant-nos en els resultats que l'autor va obtenir entorn les actituds vers el castellà i el euskera, les primeres estaven fomentades per valors més aviat pragmàtics i les segones, anaven lligades en canvi amb valors pragmàtics. Així doncs, les actituds positives manifestades vers el castellà venien explicades pel fet que el castellà és entès per tothom, sorgeix espontàniament i els nivells de competència lingüístiques no són massa diferents. En el cas de les actituds observades vers l'euskera, es centraven fonamentalment en raons de caire històric, culturals i d'identitat. Les variables que resulten determinants en aquest cas són el model lingüístiques i la llengua materna de l'alumnat.

De Galícia ens interessa fer menció a l'estudi realitzat per Fernández Paz (2001). Aquest, mostra que les dades revelades pel *Mapa Sociolingüístic de Galícia*, el qual exposa que un 97'1% de la població de la Comunitat entén gallec i un 89'4% el parla sempre o en diverses ocasions, s'allunyen bastant de la realitat. Majoritàriament en gallec s'empra únicament a intimitat (família o amics) sent el castellà la llengua utilitzada en la resta d'àmbits. L'autor d'aquest estudi denuncia també que existeixen una sèrie d'actituds que qualifica com a subliminals, que obstaculitzen el procés de normalització d'aquesta llengua. Enfront d'aquesta realitat, Fernández Paz (2001) exposa que cal parlar de les actituds urgentment amb la intenció de modificar-les, ja que d'aquesta manera es podria "*ampliar l'ús social del gallec i, en conseqüència, la seva presència en l'ensenyament*" (Fernández Paz, 2001:20).

Hem considerat adient descriure breument dos estudis duts a terme a la franja aragonesa, per la seva singularitat lingüística i proximitat amb el nostre territori.

La primera d'aquestes recerques és la realitzada per Huguet, Biscarri i Sanuy (2000) amb l'objectiu d'analitzar les actituds lingüístiques d'un conjunt d'escolars que finalitzaven 6è d'EGB, comparant les zones del Baix Cinca (Aragó) i del Baix Segre (Catalunya).

Entre els resultats més rellevants es constata que a la zona de la Franja l'assistència a classes optatives era la variable més important a l'hora d'explicar les actituds favorables, tant de cara a l'assignatura com vers la coexistència de llengües diferenciades en el territori. Tot i això, a la zona aragonesa les actituds vers el català eren més positives que les del Baix Segre. Els autors expliquen aquest resultat a partir de la consciència lingüística creixent a la zona de l'Aragó catalanoparlant, i apunten a

més que aquesta és fonamental per tal de poder modificar la situació diglòssica³ que viuen a la zona.

La segona va ser realitzada posteriorment per Huguet i Llurda (2001). Es tracta en aquest cas d'un estudi similar amb estudiants que tenien entre 13 i 14 anys, també de les mateixes zones. Un cop més, els alumnes de la franja que assistien a classes de català són els que van mostrar actituds més positives vers aquesta llengua, tot i que en aquest cas la variable que va esdevenir més significativa va ser la variable llengua materna. Contràriament a l'anterior, les actituds dels aragonesos eren en aquest cas més favorables vers el castellà i les dels catalans vers el català.

Una de les investigacions realitzades al context català és dirigida per Jiménez i Comes (1994), on pretenien conèixer les actituds de l'alumnat castellanoparlant vers l'ensenyament de i en català, així com esbrinar el nivell d'acceptació i ús d'aquesta llengua. La mostra estava formada per alumnat de 6è, 7è i 8è de tota Catalunya (excepte Barcelona ciutat), la majoria dels quals feia més de 6 anys que vivien a Catalunya. Tots eren castellanoparlants i la majoria dels pares havien nascut fora de Catalunya. Dels aspectes relacionats amb les actituds lingüístiques destaquem la bona predisposició dels pares vers el català i les llengües estrangeres. A més, els discursos s'encaminen primer en una motivació integrativa i després instrumental. Pel que respecta a la presència del català a l'escola, es podria dir que majoritàriament s'acceptava l'ensenyament del català i d'algunes matèries en català; malgrat tot, hi havia un rebuig generalitzat vers un ensenyament tot en català.

Per finalitzar aquest apartat, ens centrarem en algunes de les recerques realitzades en el nostre context amb alumnat d'origen immigrant.

Començarem per l'estudi realitzat per Rojo, Huguet i Janés (2005) on s'analitzaven les actituds lingüístiques de dues Comunitats Autònomes diferents, el País Basc i Catalunya, amb un alumnat de 1er d'ESO. Concretament, es van analitzar les llengües oficials de cada Comunitat, les llengües pròpies dels immigrants (menys l'anglès i el francès) i les llengües estrangeres presents en els currículums (l'anglès i el francès). Els participants van ser 126 alumnes, 68 bascs (36 autòctons i 32 immigrants) i 58 catalans (34 autòctons i 24 immigrants). Globalment, els resultats revelaven unes actituds positives envers la llengua pròpia de cada Comunitat, tot i resultar molt més elevades en el cas de Catalunya. D'altra banda, el castellà era valorat també positivament en ambdues Comunitats. Existien però diferències en funció de l'origen.

³ Segons Vallverdú (1988) en una situació diglòssica, "es dona una varietat alta (A), que és el vehicle habitual de la comunicació més formal, i una varietat baixa (B), vehicle de la comunicació familiar o quotidiana, sent aquestes dues variants clarament diferenciades" (Vallverdú, 1988:54).

Respecte les llengües pròpies de cada Comunitat, era l'alumnat autòcton el que manifestava unes actituds més positives, com a conseqüència probablement d'un sentiment més accentuat de pertinença al grup. Respecte el castellà en canvi, era l'alumnat d'origen immigrant el que manifestava unes actituds més altes. Finalment, les actituds observades envers la llengua pròpia dels immigrants i respecte les llengües estrangeres, eren semblants en ambdues Comunitats i en funció de l'origen de l'alumnat.

Aquestes conclusions són coherents amb les d'altres investigacions realitzades independentment en aquests dos contextos.

En el context català, Huguet i Janés (2008) va analitzar les actituds lingüístiques vers el català i castellà d'un alumnat procedent de sis centres de Secundària de Lleida i Osona. La mostra estava formada majoritàriament per alumnat d'origen llatinoamericà, del Magreb, d'Àfrica Subsahariana, Àsia, Europa de l'est i Unió Europea. Es van controlar les següents variables: llengua familiar, situació socioprofessional, nivell d'estudis dels pares, temps d'estada al país receptor, edat d'arribada i escolarització al país d'origen. Un dels resultats més rellevants van ser les importants diferències observades entre el grup d'immigrants originari de Llatinoamèrica i la resta de grups. Mentre els primers manifestaven actituds més positives vers el castellà, la resta s'inclinava vers el català.

En el context basc, Ibarra, Lasagabaster i Sierra (2007) analitzen les actituds cap a l'euskera, el castellà, l'anglès i la llengua pròpia en un centre d'Educació Secundària de Vitoria-Gasteiz que seguia el model A⁴. La mostra estava formada per 125 alumnes, 49 autòctons i 76 immigrants i a grans trets no van diferir gaire en les actituds manifestades vers l'euskera i el castellà. De fet, en ambdós casos quasi la meitat dels participants mostrava unes actituds neutres cap a l'euskera, un terç manifestava actituds desfavorables i les actituds favorables eren les minoritàries en tots dos casos. En relació al castellà els resultats van ser totalment dispars, mostrant tots dos col·lectius unes actituds clarament favorables envers aquesta llengua; resultant especialment significatiu entre els alumnes immigrants que tenen el castellà com a llengua familiar, que mostren unes actituds més positives que els alumnes d'origen immigrant que tenen una L1 diferent del castellà.

Les investigacions presentades es complementen amb les dades que es desprenen dels estudis realitzats per Huguet (2006), Huguet i Lapresta (2006) i Huguet, Lapresta i

⁴ En aquest model totes les assignatures, excepte Llengua i Literatura Basca i Llengües Modernes, s'imparteixen en castellà. L'euskera és, a més, una matèria comú i obligatòria que ocupa unes 3-4 hores setmanals aproximadament (Huguet i Madariaga, 2005).

Madariaga (2008). En el primer cas, amb una mostra de 231 alumnes asturians i 163 de la zona catalanòfona d'Aragó, ens mostra fins a quin punt la llengua pròpia i per extensió el context familiar, determina les actituds lingüístiques més enllà de la influència que sense cap mena de dubte exerceixen altres àmbits com poden ser l'educació, els mitjans de comunicació o el grup d'iguals. El fet d'assistir a classes d'asturià a Astúries o a classes de català a l'Aragó oriental també esdevé un factor determinant en la formació de les actituds lingüístiques de l'alumnat d'origen immigrant. No obstant això, les actituds observades eren globalment favorables envers les dues llengües en contacte.

En el segon, amb 1605 alumnes d'ESO, es constata que els escolars immigrants tendeixen a reproduir les actituds lingüístiques del grup lingüístic majoritari, en aquest cas castellanoparlant.

Finalment, Huguet, Lapresta i Madariaga (2008), amb una mostra de 387 alumnes aragonesos de 1er i 4t d'ESO de diferents àrees lingüístiques analitza les actituds lingüístiques de l'alumnat envers les diferents llengües que coexisteixen en el territori aragonès. En aquest cas, malgrat observar-se actituds que tendeixen a ser favorables de manera global, es constaten clares diferències actitudinals en funció de les diferents zones lingüístiques.

Les investigacions presentades es complementen amb investigacions més qualitatives, com les realitzades per Lapresta, Huguet i Janés (2009) i Trenchs-Parera i Newman (2009). En la primera, a partir de l'anàlisi discursiu de diverses entrevistes, constaten que, més enllà de l'àrea d'origen hi ha altres variables que poden estar incidint amb més força en la formació de les actituds lingüístiques, com per exemple la percepció d'integració. En el segon estudi, s'analitzen les entrevistes realitzades a diversos alumnes provinents de dos instituts de secundària de Barcelona, un públic i l'altre concertat i catòlic. Els resultats mostren una gran diversitat d'ideologies lingüístiques, establint al mateix temps diferències entre l'alumnat castellanoparlant (alumnes autòctons castellanoparlants descendents d'immigrants d'altres regions de l'Estat espanyol i alumnes d'origen immigrant procedents d'Amèrica Llatina). Un dels aspectes més rellevants que es desprèn d'aquest estudi és que els alumnes que provenen d'Amèrica Llatina manifesten clarament el desig de mantenir la seva identitat.

A mode de recapitulació, dels estudis descrits es deriven bàsicament dos aspectes. Per una part, aporten dades respecte les variables que es mostren significatives en l'explicació de les actituds lingüístiques manifestades i que, per tant, cal considerar en la realització d'estudis sobre actituds. D'altra banda, i tenint en compte les diferències contextuals observades, el paper cabdal del context en sentit més ampli. De manera que, la confluència dels factors que caracteritzen cada territori (situació lingüística, posicions de les llengües i usos que se'n deriven, mesures legislatives, característiques de la immigració, tradició en l'acollida de població immigrant... entre molts d'altres que es podrien citar) repercuteix en la manifestació de les actituds manifestades pels qui allí conviuen.

Tal i com hem assenyalat reiteradament, en la formació de les actituds lingüístiques incideixen factors d'ordre molt divers; de manera que, per entendre les actituds manifestades per un conjunt de població és necessari conèixer les característiques del context social, cultural, polític, econòmic i històric on es desenvolupen. Així doncs, tot i la possibilitat de compartir coneixements teòrics i pràctics cal tenir en compte les característiques pròpies de cada context en particular ja que aquest esdevé decisiu per a la seva interpretació i comprensió.

6.2.2. La relació entre les actituds i les competències lingüístiques.

Tal i com apuntàvem al inici d'aquest apartat ens centrarem en aquest cas en els estudis que aborden l'anàlisi de la relació entre les competències lingüístiques adquirides en una determinada llengua i les actituds manifestades envers la mateixa i respecte el grup lingüístic que la té aquesta llengua com a pròpia. Si més no, indicar que si bé la relació existent entre ambdues ha estat àmpliament demostrada, manca encara per confirmar-se la seva causalitat. Malauradament, existeixen com veurem poques dades en el nostre context que ens permetin corroborar l'existència d'aquesta relació concretament amb alumnat d'origen immigrant.

Morgan (1993) afirma que les actituds dels alumnes envers la llengua estrangera i la seva cultura juguen un paper fonamental, si bé és cert que es pot produir l'efecte invers; és a dir, que l'adquisició d'una elevada competència lingüística en la L2 repercuteixi en unes actituds més positives cap a la mateixa. És el cas també de l'estudi realitzat per Helmke (1989), en el que es va observar que la competència en L2 influenciava considerablement en les actituds. En l'estudi completat per Knuver i

Brandsma (1993) el grau de competència assolit en L2 exercia també major efecte en les actituds lingüístiques que a la inversa.

Savignont (1972) va analitzar les correlacions que es produïen entre mesures actitudinals i motivacionals d'alumnes d'immersió canadencs i va observar que aquestes eren més grans a mesura que avançava el curs, fet que el va conduir a interpretar que l'èxit en l'aprenentatge comportava unes actituds més positives.

Tragant i Muñoz (2000) en un estudi amb disseny transversal i longitudinal realitzat a Barcelona amb alumnes d'entre 10 i 19 anys van constatar l'efecte de la variable actitud en quatre de les parts de que constava la prova de coneixements de llengua anglesa. Els resultats mostraven a més que aquesta interacció és més forta entre els grups més joves i es debilita amb l'edat. Al mateix temps, es va confirmar l'efecte positiu dels bons resultats en l'actitud manifestada, mentre que en relació amb els tipus d'orientació, sobresortia la importància de l'orientació instrumental, particularment a partir del 13 anys. Aquestes mateixes autores van analitzar, en un estudi de característiques similars, les actituds cap a l'anglès com a llengua estrangera d'un alumnat d'entre 10 i 18 anys mitjançant l'aplicació d'un qüestionari. En aquest cas les actituds dels estudiants van resultar tenir molt poca relació amb els resultats en anglès. L'anàlisi de l'estudi longitudinal sí que revelava en canvi una relació positiva entre els resultats inicials i les actituds posteriors, corroborant d'aquesta manera l'efecte positiu de les actituds en els resultats acadèmics.

Sánchez i Rodríguez (1996), afirmen que són les actituds les que influeixen en l'aprenentatge de la llengua i no a la inversa i aporten tres raons per fonamentar-ho:

- Independentment de la intel·ligència i les aptituds dels alumnes, les actituds mostren la seva influència en el grau de competència lingüística adquirida.
- La clara relació existent entre les actituds lingüístiques dels progenitors i les dels seus fills indica que les actituds es formen en moltes ocasions a casa abans de començar l'escolarització.
- Els estudis que mesuren les actituds lingüístiques abans i després de l'aprenentatge escolar mostren que aquestes quasi no han sofert modificacions; de manera que, semblen indicar que les actituds no estan estretament lligades a una major competència en la L2.

Tal i com hem pogut veure, les dades amb les quals comptem semblen mostrar una inclinació vers el component actitudinal respecte l'aprenentatge de segones llengües. No obstant això, també hi ha estudis en els que a conseqüència d'uns bons resultats les actituds dels alumnes han millorat considerablement. En qualsevol cas però, el que queda fora de dubte és que existeix una clara relació entre les dues variables, malgrat els dubtes existents respecte la causalitat de tal relació. Finalment, creiem necessari remarcar la pràcticament inexistència d'estudis que abordin aquesta relació en el context català i, concretament, amb alumnat d'origen immigrant, justificant la pertinència de la recerca que tot seguit us presentem.

No obstant això, és necessari comentar en aquest punt l'estudi realitzat per Querol (2008)⁵ a partir d'una mostra de 121 alumnes (93 autòctons i 23 immigrants) del Institut d'Educació Secundària Obligatòria de Guissona (Lleida) on s'analitza la relació entre les competències lingüístiques i les actituds lingüístiques. Concretament, els resultats corroboren l'existència de la relació en el cas dels alumnes d'origen immigrant, però no succeeix el mateix en el cas dels autòctons pel que fa a la llengua castellana.

És evident que, malgrat la importància que ha adquirit el component actitudinal com un factor essencial en l'explicació de qualsevol procés d'ensenyament-aprenentatge, es fa patent la necessitat de generar més coneixement específics que aprofundeixin en aquesta àrea d'estudi per tal de millorar la resposta educativa i l'atenció que s'ofereix a la diversitat actual, especialment en relació a l'ensenyament lingüístic.

D'aquesta manera, partint de l'estudi de les actituds dels immigrants cap a les llengües tradicionalment presents a la nostra societat: el català i el castellà, podem impulsar accions per tal d'afavorir-les, considerant la importància que aquestes tenen en l'explicació del comportament lingüístic de la població i, a la vegada, incidir favorablement en el desenvolupament de la competència lingüística dels nous nadius.

A pesar de centrar-nos en les actituds manifestades per l'alumnat d'origen immigrant som conscients alhora de la importància que també juguen en tot aquest procés els ciutadans que formen part de la societat receptora i, evidentment, de les seves actituds. De manera que, tot i fomentar el paper de la llengua catalana com a tret identitari comú, la identitat dels catalans també ha de ser modificada amb la presència d'aquesta nova diversitat. Evidentment, i considerant la immigració com a factor de progrés, la darrera finalitat és la d'afavorir la coexistència de diferents col·lectius que avui en dia conviuen a Catalunya i la seva acció conjunta en la construcció de la

⁵ És necessari puntualitzar que aquest estudi (Querol, 2008) es considera pilot de la investigació que aquí presentem.

societat del segle XXI, una societat que és i continuarà sent cultural i lingüísticament diversa.

El treball que presentem a continuació és un intent de contribuir a aquesta fita, concretament en relació a l'estudi de les actituds lingüístiques i la relació amb les competències lingüístiques finalment adquirides; i particularment respecte l'alumnat d'origen immigrant, tenint en compte que no existeixen estudis centrats en l'anàlisi d'aquesta relació concretament en aquest col·lectiu i centrats en l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria, com hem pogut veure, escassament estudiada.

7. Objectius de la recerca i hipòtesis de partida

Amb aquest marc de fons i centrats en l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria, escassament estudiada, el treball que presentem persegueix un triple objectiu:

1. Analitzar i descriure el coneixement lingüístic de l'alumnat autòcton i immigrant en català i en castellà.
2. Analitzar i descriure les actituds lingüístiques d'aquest mateix alumnat.
3. Estudiar les relacions existents entre ambdós factors (competències i actituds lingüístiques).

Tenint en compte els estudis previs, aquestes són les hipòtesis de partida:

1. L'alumnat autòcton obtindrà resultats superiors als de l'alumnat d'origen estranger en ambdues llengües.
2. Les diferències pel que a fa a les actituds lingüístiques de l'alumnat variaran en funció de diferents variables, entre elles, l'origen de l'alumnat; essent més favorables entre els autòctons envers el català.
3. Existeix una relació positiva entre el coneixement lingüístic en llengua catalana i les actituds envers aquesta llengua.
4. Existeix una relació positiva entre el coneixement lingüístic en llengua castellana i les actituds envers aquesta llengua.
5. Donats els forts lligams existents entre llengua i identitat catalana en el cas de Catalunya, la intensitat de la relació variarà, entre d'altres factors, en funció de l'origen (autòcton - immigrant) de l'alumnat.

8. Metodologia

La recerca que tot seguit descriurem segueix una metodologia clarament quantitativa, en la línia d'una bona part d'investigacions sobre actituds lingüístiques. Tot i això, cal apuntar que cada cop més s'aposta per una combinació de les vies metodològiques (García Ferrando, 1998). En aquest sentit, considerem del tot necessari complementar en el futur les dades amb aportacions més qualitatives.

L'elecció d'aquesta metodologia respon a la grandària de la mostra i als objectius de la investigació. Per una part, l'ús de proves estandarditzades ens permet realitzar una avaluació objectiva i la possibilitat de comparar els resultats amb els d'altres investigacions efectuades amb anterioritat pel nostre grup. I, d'altra banda, el fet d'utilitzar una mostra àmplia i representativa de subjectes ens permet generalitzar les dades obtingudes a la població de referència, l'alumnat estranger escolaritzat als centres de secundària de tota Catalunya.

8.1. Variables considerades.

Seguint la metodologia emprada habitualment en aquest tipus d'estudis, tot seguit farem una breu descripció de les diferents variables considerades i les seves respectives categories. Aquesta descripció la realitzarem diferenciant dos apartats: un per a les variables considerades per al conjunt de la mostra, i un altre per a les que únicament fan referència a l'alumnat d'origen immigrant.

8.1.1. Variables considerades per al conjunt de la mostra.

▪ Origen

Les categories que admet la variable origen són dues:

- Autòcton
- Immigrant

▪ Condió lingüística familiar (CLF)

Aquesta variable ens permet controlar la llengua que l'alumne emprà en l'àmbit familiar. Les categories que admet són:

- Castellàfon: la llengua familiar és exclusivament el castellà.
- Bilingüe: les llengües familiars són el català i el castellà.
- Catalàfon: la llengua familiar és exclusivament el català.
- Altres: la llengua familiar és exclusivament una llengua diferent del català i del castellà (al·lòfon).

▪ Situació socioprofessional (SSP) i nivell sociocultural (NSC).

Amb aquesta variable pretenem controlar el nivell sociocultural de les famílies a partir d'informació proporcionada per l'alumne. La consideració de la variable socioprofessional és habitual en estudis clàssics sobre educació bilingüe (Lasagabaster, 2003), però els estudis que consideren la immigració requereixen que a més de la informació sobre la situació laboral dels pares, es consideri el seu nivell d'instrucció (Navarro i Huguet, 2005).

També ens interessa remarcar les darreres dades, ja que en treballs precedents es constata que els nivells d'ocupació i laborals no sempre mantenen una relació directa amb l'estatus sociocultural ni amb el nivell d'estudis (Navarro i Huguet, 2005).

D'aquesta manera, atenent a aquestes dues variables, tenim:

- Situació socioprofessional (SSP)
 - Alta – Alta
 - Mitja – Alta

- Mitja – Baixa
- Baixa – Baixa

- Nivell sociocultural (NSC)
 - Universitaris
 - Secundaris
 - Primaris
 - Sense estudis

- Actituds lingüístiques (ACT)

Amb aquesta variable controlem les actituds de l'alumne envers la llengua catalana (ACT-CAT) i envers la llengua castellana (ACT-CAST). Les categories que admet són:

- Favorable
- Neutra
- Desfavorable

8.1.2. Variables específiques per a l'alumnat d'origen immigrant.

- Temps d'estada a l'Estat espanyol

Malgrat disposar de les dades referents als anys exactes d'estada tant a Espanya com a Catalunya, seguint el treball de Maruny i Molina (2000) i el de Navarro i Huguet (2005), i a efectes d'un millor tractament estadístic, hem agrupat el temps d'estada en els blocs que tot seguit s'especifiquen:

- Nascut a l'Estat espanyol
- Menys de 3 anys (0-3)
- De 3 a 6 anys (3-6)
- Més de 6 anys (+6)

- Edat d'arribada

Skutnabb-Kangas i Toukoma (1976) constaten en el seu estudi que els nens/es immigrants amb un bon desenvolupament de la seva L1 que havien arribat amb més de 10 anys aconseguien nivells equivalents als seus iguals del país d'origen. En base a aquest estudi i tenint en compte el realitzat per Navarro i Huguet (2005), hem agrupat l'alumnat immigrant en les següents categories.

- Nascut a l'Estat espanyol
- Menys de 10 anys
- Més de 10 anys

8.2. Participants.

8.2.1. Selecció de la mostra.

En relació a la mostra, el nostre objectiu fonamental era aconseguir que aquesta fos representativa de l'alumnat d'origen immigrant que segueix l'Educació Secundària Obligatòria en centres catalans.

La taula següent mostra els percentatges que cada col·lectiu representava respecte el total d'alumnes immigrants en aquesta etapa educativa durant el curs 2006-2007.

TAULA XXXVIII

Alumnat d'origen immigrant a l'Educació Secundària Obligatòria. Curs 2006-2007.

Zona d'origen	N	%
Unió Europea	1.973	5,50
Resta d'Europa (inclou Romania i Bulgària)	3.962	11,05
Magrib	8.351	23,29
Resta d'Àfrica	1.067	2,98
Amèrica del Nord	102	0,28
Amèrica Central i del Sud	17.360	48,40
Àsia i Oceania	3.049	8,50
TOTAL	35.864	100,00

Prenent com a referència aquestes dades i considerant al mateix temps un error mostral del 4,5%, precisàvem uns 450 alumnes d'origen immigrant, que segons la zona d'origen quedaven distribuïts de la següent manera: Unió Europea – 25 (5,50%), Resta d'Europa – 50 (11,05%), Magrib – 104 (23,29%), Resta d'Àfrica – 14 (2,98%), Amèrica del Nord – 2 (0,28%), Amèrica Central i del Sud – 217 (48,40%) i Àsia i Oceania – 38 (8,50%).

Seguint les indicacions del Departament d'Educació, la mostra definitiva va quedar configurada per 10 Instituts d'Ensenyament Secundari ubicats per tot el territori català, tots ells amb una important presència d'alumnes d'origen immigrant: 4 a la província de Barcelona (dos a Barcelona ciutat i dos a la resta de la província), 2 a la província de Tarragona (un a Tarragona ciutat i un de la resta de la província), 2 a la província de Lleida (un a Lleida ciutat i un de la resta de la província) i 2 a la província de Girona (un a Girona ciutat i un de la resta de la província).

TAULA XXXIX

Centres d'Educació Secundària Obligatòria seleccionats i població.

IES Guissona (Lleida).
IES Escola del Treball (Lleida).
IES Lluís de Peguera (Manresa)
IES Eduard Fontseré (L'Hospitalet de Llobregat).
IES Barcelona-Congrés (Barcelona).
IES Maragall (Barcelona).
IES Montgrí (Torroella de Montgrí).
IES Santa Eugènia (Girona).
IES Vidal i Barraquer (Tarragona).
IES Gaudí (Reus).

Un cop escollits els centres educatius, es van seleccionar els alumnes d'origen immigrant que participarien en l'estudi. La taula següent reflecteix aquestes dades.

TAULA XL

Alumnat d'origen immigrant de 2n i 4t curs.

Zona d'origen	N	%
Unió Europea	44	8,26
Resta d'Europa (inclou Romania i Bulgària)	66	12,38
Magrib	103	19,32
Resta d'Àfrica	39	7,32
Hispanoamèrica	239	44,84
Resta d'Amèrica	0	0,00
Àsia i Oceania	42	7,88
TOTAL	533	100,00

Tal i com s'observa, i malgrat les previsions realitzades, la mostra definitiva es va veure esbiaixada per dues qüestions fonamentals: la mort experimental dintre d'aquest grup deguda a les importants variacions que es donen en aquests col·lectius (trasllats familiars, absentisme i absències en el moment d'aplicació de les proves...) i la manca d'alumnes provinents del Magrib i d'Àsia i Oceania. No obstant això, els percentatges que representen respecte el total s'ajusten força a les nostres expectatives.

Un cop arribats a aquest punt i considerant que les actituds lingüístiques comencen a adquirir certa estabilitat al voltant dels 12 anys i es van consolidant al llarg de l'adolescència (Baker, 1992, 1996; Siguan i Mackey, 1986) vam valorar la idoneïtat de treballar tan sols amb els alumnes que cursen 4t d'ESO i que, per tant, es troben al final d'aquesta etapa educativa. A més a més, també vam tenir en compte les diferències pel que fa al coneixement lingüístic en català i en castellà entre els alumnes d'origen immigrant en funció del nivell educatiu, entre d'altres aspectes.

Al mateix temps, i de forma aleatòria, es va seleccionar a l'atzar una línia sencera del mateix nivell educatiu, per tal de comptar amb un nombre suficient d'alumnes autòctons amb l'objectiu d'establir comparacions entre els dos grups.

Partint d'aquestes premisses i un cop exclosos aquells que no van respondre algun dels apartats de les proves, així com l'alumnat d'origen immigrant d'incorporació tardana que no havia estat escolaritzat en el seu país d'origen o que portava molt poc temps a Catalunya, la mostra va quedar configurada finalment per 603 subjectes (341 autòctons, 163 nois i 178 noies, i 262 immigrants, 123 nois i 139 noies) procedents dels deu instituts citats.

És necessari comentar també que la raó de centrar-nos en l'alumnat de llengua àrab, de llengua romanesa i de llengua castellana (alumnat hispanoamericà) es deu a que

aquests són, com hem vist en capítols anteriors, els col·lectius més presents entre l'alumnat d'origen immigrant escolaritzat a les escoles catalanes.

8.2.2. Composició de la mostra.

En aquest apartat descriurem les característiques de la mostra en funció d'algunes de les variables controlades en la recerca. Concretament, la taula següent presenta la distribució de l'alumnat en funció de l'origen i el gènere de l'alumnat.

TAULA XLI

Participants segons l'origen i el gènere.

ORIGEN	N	%	Nois	%	Noies	%
Autòctons	341	56,55	163	56,99	178	56,15
Immigrants	262	43,45	123	43,01	139	43,85
TOTAL	603	100,00	286	47,43	317	100,00

Tal i com s'observa, la mostra està força equilibrada en funció del gènere i l'origen de l'alumnat.

D'altra banda, la distribució de la mostra en funció de la llengua familiar era el català (24,38%), el castellà (21,72%), bilingües català - castellà (10,45%) i al·lòfons (43,45%). Tal i com es pot veure, quasi la meitat de la mostra té una llengua pròpia diferent del català i del castellà (veure la Taula XLII), coincidint amb el percentatge d'alumnat d'origen immigrant.

TAULA XLII

Participants i llengua familiar (nombre total i percentatge que representa).

LLENGUA FAMILIAR	N	%
Català	147	24,38%
Castellà	131	21,72%
Català i castellà	63	10,45%
Altres	262	43,45%

El quadre següent (Taula XLIII) mostra la gran diversitat lingüística existent entre l'alumnat immigrant, registrant-se un total de 26 llengües diferents.

TAULA XLIII

Alumnat d'origen estranger i llengua pròpia.

LLENGUA	N	%
Alemany	3	1,14
Anglès	5	1,91
Àrab	40	15,27
Armeni	2	0,76
Bamana o bambara	1	0,38
Búlgar	8	3,05
Castellà	114	43,51
Fang	2	0,76
Francès	1	0,38
Fula	4	1,53
Hindú	1	0,38
Holandès	3	1,14
Italià	1	0,38
Mandinga	6	2,29
Panjabi	1	0,38
Portuguès	15	5,72
Quítxua	1	0,38
Romanès	17	6,49
Rus	4	1,53
Sarakole o soninké	2	0,76
Tagal	1	0,38
Tamazig	9	3,43
Ucraïnès	4	1,53
Urdú	1	0,38
Wòlof	2	0,76
Xinès mandarí	14	5,34
TOTAL	262	100,00

Pel que respecta al nivell d'estudis dels pares i mares la mostra va quedar distribuïda de la següent manera: entre els autòctons un 34,60% tenien estudis universitaris, un 42,23% estudis secundaris, un 22,87% estudis primaris i un 0,29 sense estudis; entre l'alumnat d'origen immigrant un 37,02% tenien estudis universitaris, un 45,42% estudis secundaris, un 13,74% estudis primaris i un 3,82% sense estudis.

Tenint el compte la situació socioprofessional de les famílies la distribució de la mostra era la següent: entre els autòctons un 25,22% gaudien d'una situació socioprofessional

alta, un 34,31% mitjana i un 40,47% baixa; entre el col·lectiu d'origen immigrant la distribució era força diferent ja que un 14,88% gaudien d'una situació socioprofessional alta, un 17,94% mitjana i un 67,18% baixa.

Les següents taules reflecteixen aquestes dues darreres dades.

TAULA XLIV

Participants i nivell d'estudis dels pares.

	AUTÒCTONS	IMMIGRANTS
Universitat	118 (34,60%)	97 (37,02%)
Batxillerat	144 (42,23%)	119 (45,42%)
Primària	78 (22,87%)	36 (13,74%)
Sense estudis	1 (0,29%)	10 (3,82%)

TAULA XLV

Participants i situació socioprofessional de la família.

	AUTÒCTONS	IMMIGRANTS
Alta	86 (25,22%)	39 (14,88%)
Mitjana	117 (34,31%)	47 (17,94%)
Baixa	138 (40,47%)	176 (67,18%)

Analitzant aquestes dades amb deteniment, es poden extreure dues conclusions que mereixen especial atenció, tot i que sobrepassen els objectius del treball que aquí presentem. Per una part, la distribució de l'alumnat en funció del nivell d'estudis dels pares en aquest cas és molt semblant entre autòctons i immigrants a diferència del que passa amb la situació socioprofessional on sí es manifesten clares diferències.

Respecte el nivell d'estudis dels pares, és necessari emfasitzar que els immigrants superen als autòctons en estudis universitaris (2,42%) i també en estudis secundaris (3,19%), de manera que, globalment, podríem afirmar que el nivell formatiu dels pares dels nens i nenes immigrants és superior al dels autòctons. Els pares de l'alumnat autòcton, en canvi, superen als immigrants en estudis primaris (9,13%). Finalment, també s'observen diferències en la categoria sense estudis. En aquest cas són els pares dels immigrants que superen als autòctons en un 3,53%.

D'altra banda, s'observa clarament que en el cas dels pares de l'alumnat immigrant el nivell d'estudis no es correspon amb la situació socioprofessional obtinguda, sent aquesta darrera molt més inferior del que en principi podria esperar-se tenint en

compte el nivell d'estudis observats (un 82,44% tenen estudis universitaris i secundaris). De fet, tan sols un 32,82% té una situació socioprofessional mitjana o alta (enfrent un 59,53% dels autòctons). En la categoria SSP baixa, també s'observen clares diferències (un 26,71% més per part dels immigrants). De manera que, considerant aquestes dades podríem afirmar que el mecanisme de progrés social vinculat al nivell d'estudis no funciona de la mateixa manera en el cas de l'alumnat immigrant que en els cas dels autòctons, que sí poden percebre una clara vinculació entre el nivell d'estudis assolits i la posterior situació socioprofessional adquirida (Navarro i Huguet, 2005; Vila, Siguán i Roig, 2006). Dit d'una altra manera, amb nivells de formació similars els immigrants tenen més dificultats per obtenir feines que els hi permetin millorar la seva situació socioprofessional.

En quan a l'alumnat immigrant es van controlar dues variables més: el temps d'estada a Catalunya i l'edat en que van arribar (veure Taula XLVI i XLVII), variables que s'han mostrat significatives en estudis semblants al que nosaltres presentem i que per tant no podien ser obviades tenint en compte l'important paper que juguen en tot aquest procés. Pel que respecta al temps d'estada es van considerar quatre franges: menys de tres anys (33,59%), entre tres i sis anys (32,82%), més de sis anys (23,28%) i nascuts a Espanya o Catalunya (10,30%). Com es pot veure, un elevat percentatge fa molt poc temps que van arribar (un 66,41% fa menys de sis anys). Considerant en aquest cas l'edat d'arribada, un 24,43% van arribar amb menys de 10 anys, un 65,27% amb més de 10 anys i, tal i com hem esmentat anteriorment, un 10,30% van néixer a l'Estat espanyol o a Catalunya. De manera que, considerant aquestes dues variables de manera conjunta, podríem dir que més de la meitat de la mostra van arribar amb més de 10 anys i un terç aproximadament porta menys de tres anys a l'Estat espanyol. En darrer lloc, creiem necessari remarcar la importància d'aquestes dues variables, considerant la seva relació amb el coneixement i domini de la llengua del país d'acollida.

TAULA XLVI

Alumnat d'origen estranger i temps d'estada a Catalunya.

TEMPS D'ESTADA	N	%
Menys de 3 anys	88	33,59
Entre 3 i 6 anys	86	32,82
Més de 6 anys	61	23,28
Nascut a Espanya o Catalunya	27	10,30
TOTAL	262	100,00

TAULA XLVII

Alumnat d'origen estranger i edat d'arribada a Catalunya.

EDAT D'ARRIBADA	N	%
Menys de 10 anys	64	24,43
Més de 10 anys	171	65,27
Nascut a Espanya o Catalunya	27	10,30
TOTAL	262	100,00

8.3. Materials.

Les dades de coneixement lingüístic es van obtenir mitjançant l'aplicació de dues proves paral·leles que avaluen les competències lingüístiques en català i castellà. Pel que fa a les actituds lingüístiques es va emprar una enquesta sociolingüística i un qüestionari d'actituds. Cal mencionar que ambdues han estat aplicades amb èxit tant en contextos bilingües tradicionals (Huguet, Vila i Llurda, 2000), com en contextos d'immigració (Navarro i Huguet, 2005).

Tot seguit, descriurem els principals aspectes que caracteritzen cadascuna de les proves.

8.3.1. Prova d'avaluació del coneixement lingüístic en català i en castellà.

Sent conscients de les discussions que comporta el concepte d'habilitat lingüística, així com el problema que planteja el criteri de mesura en l'avaluació educativa, hem pres la decisió d'utilitzar proves de competència lingüística referides a barems i no proves de nivell. És a dir, s'avalua el coneixement de la llengua i no els objectius d'un curs concret.

En relació al concepte d'habilitat lingüística, és freqüent observar en nombrosos treballs la distinció entre habilitat comunicativa i habilitat lingüística formal. La primera es refereix a la capacitat de processar (tant d'interpretar com de produir) missatges verbals significatius apropiats en una determinada situació, i la segona es troba relacionada amb la capacitat de produir (i distingir) expressions formalment correctes. Probablement, el més adequat seria estudiar el llenguatge en contextos naturals, però en focalitzar la nostra investigació en l'àmbit educatiu es va optar per proves que

analitzessin aspectes formals i preestablerts, tot i que algunes proves presentin un caràcter més obert.

Amb aquest plantejament de base, finalment s'avaluarà el coneixement lingüístic de l'alumnat, a partir de dos proves dissenyades i baremades per la Conselleria d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Aquestes, són paral·leles pel que fa a la seva estructura interna i contenen dues parts, una col·lectiva configurada per les proves escrites i una individual que conté les proves orals.

Dintre de la part col·lectiva s'analitzen els següents aspectes : Comprensió Oral (CO), Morfosintaxi (MS), Ortografia (ORT), Comprensió escrita (CE) i Expressió Escrita (EE). D'altra banda, la part individual, analitza els següents aspectes: Expressió Oral-Lèxicomorfosintaxi (EO-LMS), Organització de la Informació (EO-OI), Fonètica (FON), Correcció lectora (LECT-C) i Entonació Lectora (LECT-E). Tots els apartats reben una puntuació que oscil·la entre 0 i 100 punts en funció del número d'encerts i errors. Finalment, s'obtenen dues puntuacions: el PG1 (mitjana de les puntuacions de totes les proves escrites) i el PG2 (mitjana de les puntuacions de les proves escrites més les orals). Aquest darrer índex, que valora la prova en el seu conjunt, es podria assimilar al coneixement general de llengua que té l'alumne/a.

TAULA XLVIII

Habilitats lingüístiques avaluades.

CO (Comprensió Oral)	EE (Expressió Escrita)
CE (Comprensió Escrita)	EO (Expressió Oral): LMS (Lèxicomorfosintaxi) + OI (Organització de la Informació)
MS (Morfosintaxi)	ORT (Ortografia)
FON (Fonètica)	LECT (Lectura): C (Correcció) + E (Entonació)

Per a la seva execució, en ambdós casos, es precisa un quadern individual i cada subprova té un temps determinat d'aplicació. Com ja hem assenyalat les dues proves són paral·leles entre sí, i tot i que l'estructura interna és la mateixa, en cada cas les activitats que es proposen són diferents en quan a continguts, textos, vocabulari...

Finalment, creiem important remarcar de nou que les proves utilitzades no són proves de nivell sinó que avaluen les competències genèriques en llengua independentment de l'edat o dels objectius previstos en un determinat curs o cicle educatiu. Conseqüentment, la prova és la mateixa per a la totalitat de la mostra. És per això, ara que per raons de dimensió del grup, que en la descripció dels resultats s'analitzen de manera conjunta els resultats obtinguts per l'alumnat de 2n i de 4t;

decisió per tant argumentada i que no tindria sentit si les proves emprades fossin de nivell. A més a més, és necessari recordar que no ens interessa tant el nivell de competència assolit, sinó la seva relació amb les actituds lingüístiques observades.

TAULA XLIX

Activitats a realitzar en cadascuna de les subproves corresponents a la part escrita.

PART ESCRITA	
Habilitats lingüístiques	Activitats
Comprensió Oral	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretació i identificació de textos orals. • Reconeixement de textos orals de tipologia diversa. • Modismes i locucions en sentit figurat. • Comprensió de textos orals.
Morfosintaxi	<ul style="list-style-type: none"> • Formació de plurals. • Flexió verbal. • Substitució de paraules dins de la frase. • Identificació de noms, verbs i adjectius dins de la frase.
Ortografia	<ul style="list-style-type: none"> • Discriminació fonètica. • Ortografia.
Comprensió Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretació d'ordres. • Identificació d'informació bàsica en un text. • Ús d'estratègies per a la comprensió. • Identificació de paraules segons el seu significat.
Expressió Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Redacció d'un text a escollir sobre un tema senzill.

TAULA L

Activitats a realitzar en cadascuna de les subproves corresponents a la part oral.

PART ORAL		
Habilitats lingüístiques		Activitats
Expressió Oral	–	• Producció de missatges orals senzills.
Lèxicomorfosintaxi		• Producció de paraules o frases simples.
Expressió Oral - Organització de la informació		• Explicar una imatge: ordre estructural narratiu, equilibri entre les parts, precisió lèxica, etc.
Fonètica		• Reproducció de sons. • Fonètica lectora. • Discriminació fonètica.
Lectura – Correcció		• Anàlisis d'errors de lectura.
Lectura – Entonació		• Anàlisis d'errors d'entonació.

8.3.2. Enquesta sociolingüística i qüestionari d'actituds.

Posteriorment a la revisió d'estudis similars realitzats a l'Estat espanyol, hem decidit utilitzar com a base una enquesta elaborada pel Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) a partir dels treballs de Sharp, Thomas, Price, Francis i Davis (1973), per ser aplicada a l'alumnat de Catalunya (Gabinet d'estudis del SEDEC, 1983). Prèviament, varem calcular la seva fiabilitat es va calcular mitjançant la tècnica test - retest amb un interval de tres mesos entre ambdues aplicacions, resultant altament significativa: $r=0,703$ ($p<0,001$).

L'enquesta en sí, interroga sobre diferents aspectes identificatius de l'alumne/a i del centre; a més, inclou una sèrie d'ítems amb alternativa de resposta que es refereixen a les diferents variables considerades (origen, gènere, situació socioprofessional, condició lingüística familiar, temps d'estada, edat d'arribada...); factors que es consideren explicatius de les diferències i que s'han mostrat significatius en la major part d'estudis actitudinals en contextos bilingües (Baker, 1992).

El nucli de l'enquesta està format per una sèrie de 20 afirmacions, 10 per a cadascuna de les llengües, de resposta dicotòmica (sí/no) i distribuïdes a l'atzar, que permeten classificar les actituds envers el català i el castellà en tres categories: desfavorables/neutres/favorables. Per a l'assignació d'aquestes categories es dóna un valor +1 a cada resposta favorable cap a la llengua en qüestió i -1 a les desfavorables. A continuació es realitza la suma algebraica de tots els valors, que pot oscil·lar entre

+10 i -10. A partir d'aquí, s'obtenen tres franges de classificació de l'esmentada suma: favorables (de +6 a +10), neutres (de -5 a +5) i desfavorables (de -6 a -10).

8.4. Procediment.

Per tal de realitzar aquest estudi, en un primer moment ens vam posar en contacte amb el Departament d'Educació per tal de seleccionar els centres que participarien en aquest estudi i sol·licitar els permisos adients. Un cop explicats àmpliament els objectius de l'estudi, les pròpies autoritats educatives ens van indicar els centres més idonis per a l'execució del nostre treball.

Després d'haver tancat el llistat de centres que participarien en la investigació es va preparar una carta signada pel Departament d'Educació que notificava el desenvolupament de la recerca. En aquesta carta es demanava la col·laboració dels centres, així com s'explicaven les finalitats de l'estudi i algunes de les característiques fonamentals del procés de recollida de dades com la duració o implicació.

Més endavant vam contactar amb ells via telefònica i per correu electrònic per demanar la seva conformitat i clarificar el moment en que tindria lloc l'aplicació de les proves.

Així doncs, un cop vam contactar amb els diferents centres, es va elaborar el calendari amb les dates d'administració de les proves per evitar solapaments. El contacte per correu electrònic es mantenia en tot moment, d'aquesta manera podíem sol·licitar informacions diverses sobre l'alumnat del centre i planificar millor la nostra estada al mateix.

En quan a les proves, es va establir un sistema de codificació per als centres i per a l'alumnat per tal de preservar l'anonimat i la confidencialitat de les dades. S'assignava un número a cada centre i a cada alumne, en funció de la posició que ocupaven als llistats de classe. Aquest factor és molt important en recerques d'aquestes característiques, i especialment en l'estudi de les actituds lingüístiques.

Aquestes, van ser administrades durant el curs 2007-08 per personal especialitzat que coneixia els instruments i que havia estat entrenat per a tal efecte.

Abans d'implementar el projecte en la seva totalitat es va prendre la decisió de dur a terme un estudi pilot al llarg del 2006 per tal de realitzar una primera aproximació a l'objecte d'estudi. Concretament, el citat estudi es va realitzar en un centre d'Educació

Secundària ubicat a la localitat de Guissona, una de les poblacions amb major percentatge de població immigrant de tota Catalunya. Ara bé, l'objectiu perseguit, era més aviat observar el funcionament de les proves escollides (com responien els nens a les diferents tasques, si entenien les consignes, el temps necessari per realitzar cadascuna de les proves...) per tal de verificar-ne la seva idoneïtat. D'altra banda, ens va proporcionar en aquest sentit un entrenament pràctic que de ben segur ha reduït possibles errors o diferències intersubjectives derivades dels criteris de cada investigador, bàsicament en els moments d'administració i correcció de les proves. D'aquesta manera, assegurem una major fiabilitat i validesa de les dades finalment obtingudes.

És necessari assenyalar finalment que per realitzar cadascuna de les llengües analitzades es requereix un temps d'uns 75 minuts en la part col·lectiva, distribuïts de la següent manera: Comprensió Oral (15 minuts), Morfosintaxis (20 minuts), Ortografia (10 minuts), Comprensió Escrita (15 minuts) i Expressió Escrita (15 minuts). El temps utilitzat en l'execució de la part oral és més variable, però en general es troba entre 15 i 30 minuts. Evidentment però, el temps d'aplicació de la prova en el seu conjunt varia en funció del domini per part del subjecte de les llengües avaluades.

D'altra banda, el temps necessari per respondre l'enquesta és aproximadament d'una hora. També varia en funció del domini de la llengua catalana (llengua utilitzada en l'enquesta) manifestat per part principalment de l'alumnat nouvingut. Així doncs, tot i ser d'aplicació col·lectiva, és previsible que amb l'alumnat nouvingut s'hagi de donar suport de manera individualitzada, augmentant en aquest grup la durada del qüestionari. Aquest va ser administrat a tots els alumnes que configuraven la mostra.

Tenint en compte aquests aspectes, vam decidir administrar la part col·lectiva a la totalitat de l'alumnat autòcton i immigrant. No obstant, les proves individuals tan sols es van aplicar als alumnes d'origen immigrant i a una mostra d'autòctons seleccionada també aleatòriament.

A més amés, per tal d'agilitzar el procés, i sempre en la mesura del possible, es va realitzar la part col·lectiva de la prova de coneixement lingüístic i l'enquesta sociolingüística i qüestionari d'actituds de manera conjunta. Per a la part oral, es van destinar espais més petits i tranquils, com seminaris o despatxos. En aquest cas s'establí una situació comunicativa cara a cara amb l'alumnat estranger seleccionat prèviament que havia de realitzar una exercicis d'expressió oral, fonètica i lectura, que eren gravats en àudio per a la posterior correcció. No obstant això, el procediment

d'administració no era sempre el mateix, ja que intentàvem adequar-nos a l'organització de cada centre, intentant interferir el mínim en la seva dinàmica habitual.

Al llarg de l'estada en els diferents centres, es va aplicar un altre qüestionari als alumnes d'origen immigrant on es recollia informació complementària com, per exemple, el moment d'arribada a l'Estat espanyol i la trajectòria seguida, dades sobre l'escolarització al país d'origen, sobre l'assistència dels seus pares a classes de llengua catalana o castellana aquí a Catalunya, entre d'altres.

Les dades familiars de l'alumnat es recullen a través de la informació proporcionada per la direcció, el professorat i el mateix alumnat.

Un cop administrades les diferents proves, van ser corregides i es van introduir les dades numèriques a les diferents plantilles configurades per tal de realitzar posteriorment els anàlisis corresponents.

8.5. Tractament dels resultats.

Per tal de dur a terme el tractament estadístic de les dades s'utilitzarà el programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). D'acord amb la naturalesa quantitativa de les dades obtingudes, s'utilitzaran bàsicament estadístics descriptius: l'ANOVA, la prova de comparació de mitjanes de Scheffe i tècniques correlacionals com l'anàlisi de regressió simple. Mentre l'ANOVA ens permetrà comprovar els efectes d'una o més variables independents en l'explicació de les diferències sobre cada una de les variables dependents, la prova de Scheffe ens ajudarà a concretar les diferències quan el resultat de l'anàlisi de variància es mostri significatiu. Pel que fa a l'anàlisi de regressió, a més d'aportar-nos un índex de correlació entre les competències en cada llengua i les actituds envers aquestes, ens ajudarà a definir una recta hipotètica que determinarà el grau d'intensitat d'aquesta relació.

En qualsevol cas, el nivell de significació utilitzat en aquest estudi és del 0,05. Conseqüentment, el nivell de confiança de les dades obtingudes es situarà en un 95%.

9. Resultats

Exposarem els resultats en tres grans apartats, els quals es troben delimitats pels objectius perseguits en aquest estudi. Remarcar en tot cas, que l'exposició seguirà en tot moment una línia descriptiva i alhora comparativa, tenint en compte que ens interessa il·lustrar objectivament els resultats obtinguts, establint al mateix temps comparacions entre l'alumnat d'origen immigrant i l'alumnat autòcton.

Així doncs, els tres apartats esmentats són:

1. Descripció i anàlisi de les competències lingüístiques assolides en català i en castellà.
2. Descripció i anàlisi de les actituds lingüístiques manifestades envers les dues llengües.
3. Anàlisi de la relació existent entre ambdues variables, les competències lingüístiques en català i les actituds observades envers aquesta mateixa llengua, i el mateix en el cas de la llengua castellana.

A més, en el primer apartat analitzarem també la incidència d'algunes de les variables que s'han mostrat significatives en l'adquisició i/o aprenentatge d'una segona llengua, per al conjunt de la mostra i, específicament, pel que fa a l'alumnat d'origen immigrant. I, en el segon, realitzarem aquests mateixos anàlisis però en aquest cas pel que fa a les actituds lingüístiques, per tal de determinar també quines variables incideixen més en la formació de les actituds cap a una llengua.

En darrer lloc, analitzarem la relació existent entre aquestes dues variables, coneixement lingüístic i actituds lingüístiques, establint en aquest cas diferenciacions en funció de la llengua pròpia de l'alumnat d'origen immigrant. Recordar en aquest punt que hem seleccionat les tres llengües més parlades pels immigrants que resideixen en el context català, és a dir, tal i com hem vist en els capítols 1 i 3, i

coincidint amb les nacionalitats més presents al sistema educatiu català i al conjunt de la Comunitat Autònoma, l'alumnat de llengua àrab, de llengua romanesa i de llengua castellana (hispanoamericans). A més a més, amb la intenció d'aprofundir en aquests resultats, analitzarem els puntuacions que obtenen en el coneixement lingüístic d'ambdues llengües i les actituds que manifesten cadascun d'aquests col·lectius envers les mateixes, valorant al mateix temps la incidència de l'edat d'arribada i del temps d'estada a l'Estat espanyol o a Catalunya.

9.1. Descripció i anàlisi de les competències lingüístiques assolides en català i en castellà.

A la Taula LI poden observar-se els resultats corresponents al coneixement lingüístic en català (puntuacions obtingudes desglossant els índex PG1 i PG2) en funció de l'origen de l'alumnat. La Taula LII mostra aquestes mateixes dades referides al coneixement en llengua castellana. En tots dos casos, les gràfiques que les segueixen (Gràfica 2 i 3) ens proporcionen una altra visió, més clara i directa, d'aquests mateixos resultats.

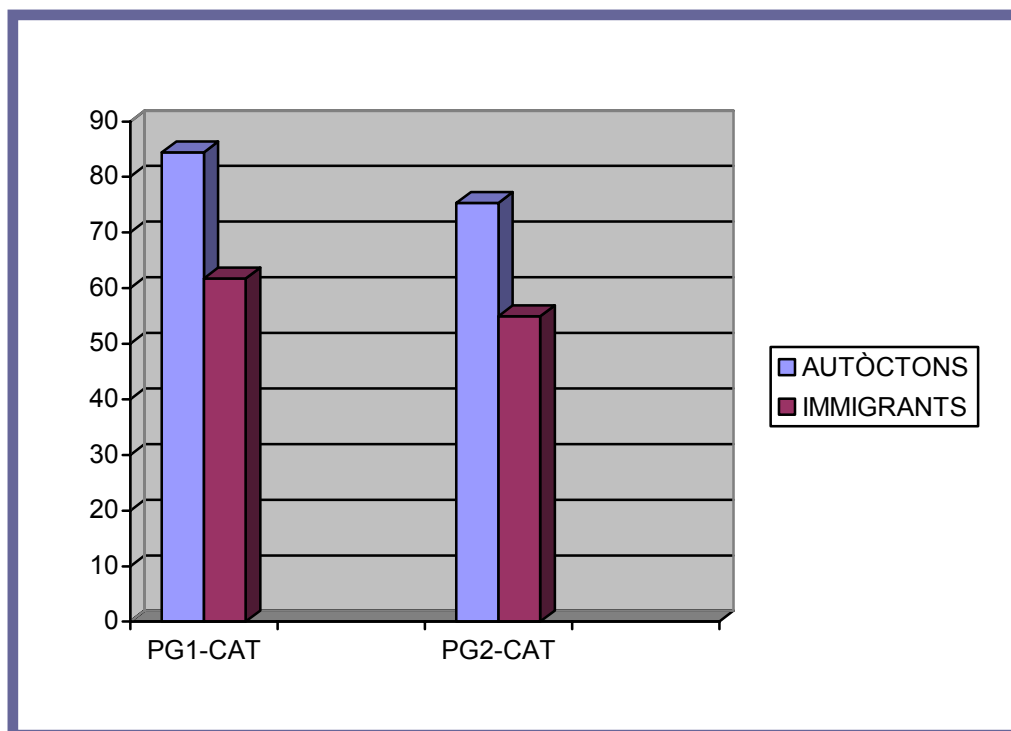
TAULA LI

Coneixement lingüístic en català (PG1 i PG2) en funció de l'origen de l'alumnat.
Mitjana i desviació típica.

	PG1	σ	PG2	σ
AUTÒCTONS	84,37	10,21	75,30	10,75
IMMIGRANTS	61,71	21,58	54,94	18,28

GRÀFICA 2

Coneixement lingüístic en català (PG1 i PG2) en funció de l'origen de l'alumnat.



Globalment, i coincidint amb els resultats dels estudis previs realitzats en aquest àmbit, els resultats mostren puntuacions clarament superiors en llengua catalana per part de l'alumnat autòcton. Si bé, els resultats obtinguts en la PG2¹ es troben per sota de la PG1 en tots dos casos (l'alumnat autòcton obté 9 punts menys i l'alumnat d'origen immigrant 7 punts aproximadament), la diferència entre els dos índexs és menor en el cas de l'alumnat d'origen immigrant. De manera que, segons les dades descrites, els alumnes estrangers quan es tenen en compte les proves orals milloren les seves puntuacions i redueixen distàncies respecte als autòctons.

Concretament, l'alumnat autòcton obté una puntuació mitjana una mica per sobre dels 84 punts pel que fa a la PG1; en el cas de l'alumnat d'origen immigrant, les puntuacions obtingudes són pròximes als 61 punts. Respecte a la PG2, els autòctons es situen al voltant dels 75 punts i els immigrants gairebé al voltant dels 55. Les diferències observades en ambdós índexs en funció de l'origen de l'alumnat (22,66 per a la PG1 i 20,36 per a la PG2) esdevenen significatives en tots dos casos (PG1: $F_{1,601}=291,326$; $p<0,0001$ i PG2: $F_{1,349}=98,781$; $p<0,0001$).

¹ És necessari recordar que aquest índex inclou també les puntuacions de les proves orals.

Una de les diferències intergrupals (comparant autòctons - immigrants) que es deriven de l'observació dels resultats exposats és el grau de dispersió existent dintre de cada col·lectiu. Pel que fa a l'alumnat autòcton, aquesta dispersió es situa al voltant dels 10 punts en els dos índexs obtinguts; en canvi, pel que respecta a l'alumnat d'origen immigrant aquesta dispersió és molt més àmplia, situant-se en un interval de 18-21 punts, major en el cas de la PG1. D'aquesta manera, considerant el grau de dispersió s'evidencia una major heterogeneïtat en quan a coneixements de català dintre del col·lectiu d'origen immigrant, sobretot a nivell escrit.

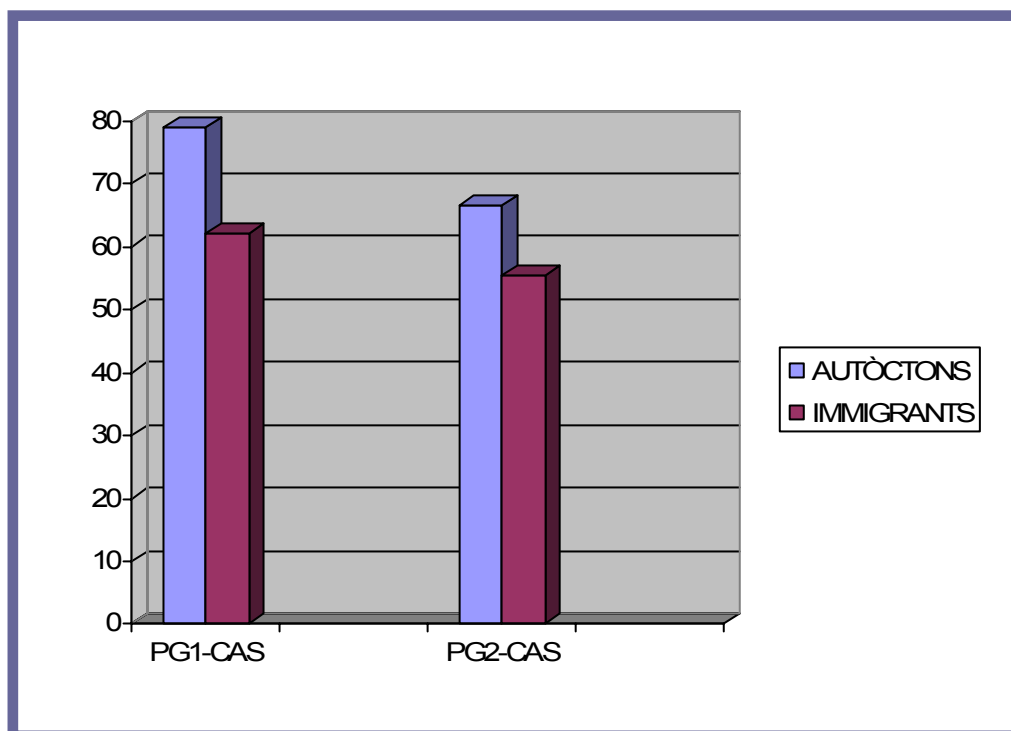
TAULA LII

Coneixement lingüístic en castellà (PG1 i PG2) en funció de l'origen de l'alumnat.
Mitjana i desviació típica.

	PG1	σ	PG2	σ
AUTÒCTONS	78,89	10,69	66,59	12,37
IMMIGRANTS	62,15	21,34	55,39	19,23

GRÀFICA 3

Coneixement lingüístic en castellà (PG1 i PG2) en funció de l'origen de l'alumnat.



Com es pot veure, els resultats obtinguts en aquest cas segueixen la línia dels descrits en l'anterior apartat referits al coneixement en llengua catalana, malgrat ser lleugerament inferiors en tots dos casos i per a ambdós índexs. Així doncs, s'observa també en el cas dels resultats obtinguts en castellà, una clara superioritat de l'alumnat autòcton per sobre de l'alumnat d'origen immigrant, principalment en la PG1. No obstant això, els autòctons baixen les puntuacions obtingudes en ambdós índexs (6 punts menys aproximadament en la PG1 i 9 en la PG2) i, en el cas dels alumnes estrangers, la diferència és quasi inapreciable.

Concretament, l'alumnat autòcton obté puntuacions que gairebé arriben a uns 79 punts de mitjana pel que fa a la PG1; en el cas de l'alumnat d'origen immigrant, les puntuacions obtingudes són pròximes als 62 punts. Pel que fa a la PG2, els autòctons es situen al voltant dels 66 punts i els immigrants dels 55. Les diferències observades en tots dos casos (16,47 en la PG1 i 11,2 en la PG2) en funció de l'origen de l'alumnat esdevenen significatives (PG1: $F_{1,601}=158,299$; $p<0,0001$ i PG2: $F_{1,349}=26,437$; $p<0,0001$).

En aquest cas, els resultats reflecteixen també una major heterogeneïtat en els resultats obtinguts dintre del col·lectiu d'origen immigrant, amb un grau de dispersió que es situa dintre d'un interval de 19-21 punts, molt proper al que s'ha observat amb els coneixements del català. En el cas dels autòctons, el grau de dispersió oscil·la entre els 10-12 punts, major en aquest cas en la PG2.

En darrer lloc, remarcar que l'alumnat d'origen immigrant obté resultats molt similars en ambdues llengües i per als dos índexs, observant-se una lleugera superioritat (de mig punt aproximadament) pel que fa al coneixement de la llengua castellana. En canvi, l'alumnat autòcton, obté resultats clarament superiors en llengua catalana, tot i superar també a l'alumnat estranger en llengua castellana. I, al mateix temps, s'observa un coneixement molt més homogeni en ambdues llengües per part dels autòctons, tenint en compte el grau de dispersió observat en tots dos casos.

9.1.1. La influència de la llengua familiar i la situació familiar socioprofessional en el coneixement lingüístic de l'alumnat.

En aquest apartat, analitzarem la incidència d'algunes de les variables controlades en la recollida de dades que s'han mostrat significatives en l'adquisició del coneixement lingüístic. Concretament, en aquest punt ens centrarem en l'anàlisi de la incidència de la llengua familiar de l'alumnat i de la situació familiar socioprofessional (Variable

Llengua Familiar i Variable Situació Socioprofessional) en l'adquisició del coneixement lingüístic en català i en castellà.

La següent taula (Taula LIII) il·lustra els resultats obtinguts en les dues llengües estudiades pel total de l'alumnat que configura la mostra en funció de la seva llengua familiar.

TAULA LIII

Coneixement lingüístic en català i en castellà. Alumnat total i llengua familiar. Mitjana i desviació típica.

	PG1-CAT	σ	PG1-CAS	σ
CATALÀ	87,48	8,90	78,19	11,52
CASTELLÀ	81,64	10,45	80,82	9,05
BILINGÜE	82,79	10,71	76,54	11,30
ALTRES	61,71	21,58	62,15	21,34

Analitzant aquestes dades en general podem afirmar que els alumnes que tenen el català com a llengua familiar són els alumnes que més en saben d'aquesta llengua (amb una puntuació de 87,48 de mitjana), seguits dels bilingües i dels castellanoparlants (amb 82,79 i 81,64 punts de mitjana respectivament) i dels al·lòfons, que ocupen la darrera posició a força distància de la resta de grups (amb una puntuació mitjana de 61,71). En canvi, respecte al coneixement del castellà, són els alumnes que tenen aquesta llengua com a pròpia els que puntuen més alt (amb una puntuació mitjana de 80,82), seguits de l'alumnat catalanoparlant i dels bilingües (amb una puntuació mitjana de 78,19 i 76,54 respectivament) i, finalment, dels al·lòfons, també en aquest cas a una distància significativa de la resta (amb una puntuació mitjana de 62,15).

Un altre punt destacable que es desprèn de l'anàlisi de la taula anterior és que els alumnes castellanoparlants i els alumnes que tenen una llengua diferent de les que aquí són oficials (al·lòfons) són els que tenen un coneixement més equilibrat entre les dues llengües, tenint en compte que obtenen puntuacions mitjanes molt semblants en la PG1 en català i en castellà. No obstant això, convé remarcar que l'alumnat al·lòfon presenta al mateix temps els índexs més elevats de dispersió (al voltant dels 21 punts per a les dues llengües), la qual cosa significa que existeix força heterogeneïtat dintre d'aquest grup pel que fa als coneixements d'ambdues llengües (tal i com hem vist en l'anterior apartat). En la resta de casos els percentatges relatius a la dispersió són força semblants (entre 8 i 12 punts en tots els casos).

En últim terme, remarcar que les diferències observades en funció de la llengua familiar de l'alumnat esdevenen significatives des del punt de vista estadístic en tots els casos ($F_{3,599}=101,701$; $p<0,0001$ per a la PG1 en català i $F_{3,599}=54,049$; $p<0,0001$ en el cas de la PG1 en castellà).

Un cop analitzada la incidència de la llengua familiar en els resultats obtinguts, ens centrarem en una altra de les variables que s'han mostrat significatives en l'adquisició del coneixement lingüístic, la situació familiar socioprofessional de l'alumnat i les seves famílies (veure la taula que segueix).

TAULA LIV

Coneixement lingüístic en català i en castellà. Alumnat total i situació familiar socioprofessional. Mitjana i desviació típica.

	PG1-CAT	σ	PG1-CAS	σ
ALTA	80,62	15,94	76,34	13,03
MITJANA	80,31	16,76	77,00	14,71
BAIXA	69,08	20,88	66,93	20,26

Tal i com s'observa en l'anterior taula, pel que fa al coneixement del català i del castellà, les diferències observades són mínimes entre aquells que pertanyen a una situació familiar socioprofessional alta i mitjana (0,31 per a la PG1 en català i 0,66 per a la PG1 en castellà) i no resulten significatives. No obstant, convé destacar que els alumnes que pertanyen a una situació familiar socioprofessional mitjana puntuen una mica per sobre en llengua catalana que els de situació familiar socioprofessional alta. En canvi, les diferències observades entre els alumnes de situació familiar socioprofessional alta i baixa i entre els alumnes de situació familiar socioprofessional mitjana i baixa en el coneixement lingüístic de les dues llengües, sí que esdevenen significatives ($F_{2,600}=27,286$; $p<0,001$ per a la PG1 en català i $F_{2,600}=23,471$; $p<0,001$ per a la PG1 en castellà). Al mateix temps, analitzant els índexs de dispersió, podem afirmar que aquests són més elevats en els alumnes de situació familiar socioprofessional baixa (per sobre dels 20 punts en tots dos casos). En els altres casos, aquest índex es troba entre els 13 i els 16 punts en tots els casos.

Recollint tot el que s'ha dit en relació a aquesta variable podem concloure que les diferències observades en el coneixement lingüístic en ambdues llengües són molts semblants i resulten veritablement significatives entre aquells que pertanyen a una

situació familiar alta i baixa o mitjana i baixa, sent mínimes entre els que tenen una situació familiar socioprofessional mitjana o alta. D'altra banda, si comparem els resultats obtinguts en ambdues llengües, podem afirmar que també en aquest cas són força semblants, tot i que en el cas de la llengua castellana els alumnes amb una situació familiar socioprofessional mitjana puntuen una mica per sobre que els de situació familiar socioprofessional alta. Alhora, la tendència observada pel que fa a la dispersió és molt semblant, superant la mitjana en els alumnes amb una situació familiar socioprofessional baixa, que són al mateix temps els que obtenen resultats més pobres en les dues llengües estudiades.

De manera que, tenint en compte les dades que acabem de descriure podem afirmar amb rotunditat que l'origen i la llengua familiar de l'alumnat incideixen en l'adquisició del coneixement lingüístic en català i en castellà, ja que ambdues variables han resultat significatives en els resultats obtinguts per tota la mostra respecte al coneixement lingüístic. Finalment, recordar que la situació familiar socioprofessional també resultava significativa però no en tots els casos analitzats. Concretament, les diferències eren significatives per a les dues llengües entre els alumnes amb una situació familiar socioprofessional alta i baixa i entre una situació familiar socioprofessional mitjana i baixa.

En el proper capítol, intentarem explicar els resultats que acabem de descriure relacionant aquestes dues variables, ja que cal tenir en compte quina llengua familiar domina en cadascun dels grups formats en funció de la situació familiar socioprofessional per tal d'interpretar de forma adequada els resultats obtinguts.

9.1.2. La influència del nivell sociocultural, de l'edat d'arribada i del temps d'estada en el coneixement lingüístic de l'alumnat d'origen immigrant.

En aquest apartat analitzarem la incidència de les variables controlades específicament en el cas de l'alumnat estranger en l'adquisició del coneixement lingüístic en les dues llengües estudiades.

En primer lloc, descriurem els resultats obtinguts per l'alumnat d'origen immigrant en funció del nivell d'estudis dels seus pares (Variable Nivell Sociocultural). Hem analitzat aquesta variable enlloc de la situació socioprofessional dels pares, tenint en compte que, tal i com hem vist en l'anterior capítol, en el cas de la població immigrant no

existeix una relació directa d'aquesta amb la situació socioprofessional finalment assolida per les famílies.

En aquest sentit, la taula següent mostra els resultats obtinguts en català i en castellà per l'alumnat estranger en funció del nivell d'estudis dels seus pares.

TAULA LV

Coneixement lingüístic en català i en castellà. Alumnat d'origen immigrant i nivell sociocultural. Mitjana i desviació típica.

	PG1-CAT	σ	PG1-CAS	σ
Estudis universitaris	63,29	21,01	66,05	19,80
Estudis secundaris	62,91	20,14	62,38	21,20
Estudis primaris	53,63	25,63	53,33	24,09
Sense estudis	61,11	24,91	53,38	17,69

Comparant les puntuacions obtingudes pels diferents subgrups, podem observar clarament com els alumnes amb pares que han realitzat estudis universitaris són els que puntuen més alt en les dues llengües analitzades, per sobre de la mitjana en tots dos casos, tot i obtenir millors resultats en castellà que en català (2,76 punts més de mitjana). D'altra banda, els alumnes amb pares amb estudis secundaris s'apropen bastant als resultats d'aquests darrers, tot i observar-se en aquest cas un coneixement més equilibrat entre ambdues llengües i menors índexs de dispersió en els resultats en llengua catalana. La resta de grups obtenen puntuacions inferiors, per sota de la mitjana obtinguda pel total de l'alumnat estranger, excepte en el grup sense estudis en relació al català, que obté una puntuació molt propera a la mitjana obtinguda pel total.

Cal dir però, que la tendència seguida en les dues llengües no coincideix del tot. Pel que fa a la llengua catalana, els alumnes que obtenen millors resultats són els alumnes de pares amb estudis universitaris, amb 63,29 punts de mitjana, seguits dels que han cursat estudis secundaris, amb 62,91 punts (a 0,38 punts de distància dels anteriors). Seguidament, trobem als alumnes fills de pares sense estudis, amb 61,11 punts de mitjana (a 2,18 punts de distància dels que tenen pares amb estudis universitaris) i, finalment, els alumnes amb pares que han realitzat estudis primaris, amb 53,63 punts de mitjana (i a gairebé 10 punts de diferència dels que han cursat estudis universitaris; 9,66 punts de mitjana concretament). Cal comentar però, pel que fa a la dispersió observada, que s'han copsat menors índexs de dispersió en els

alumnes fills de pares amb estudis secundaris (20,14), seguits dels que han cursat estudis universitaris (21,01), dels que no han estudiat (24,91) i, finalment, dels que han cursat estudis primaris (25,63). En darrer lloc, emfasitzar que les diferències observades en el cas de la llengua catalana són mínimes i no esdevenen significatives en cap dels casos ($F_{3,258}=2,003;p=0,114$).

Pel que fa a la llengua castellana, també trobem en primer lloc als alumnes fills de pares amb estudis universitaris, amb 66,05 punts de mitjana, seguits dels que han cursat estudis secundaris, amb 62,38 punts (a 3,67 punts dels anteriors). Els segueixen els alumnes fills de pares sense estudis, amb 53,38 punts de mitjana, a molt poca distància dels darrers, els alumnes fills de pares amb estudis primaris, amb 53,33 punts de mitjana (a 0,05 punts dels anteriors i a 12 punts aproximadament en tots dos casos dels fills de pares amb estudis universitaris). Pel que fa a la dispersió, s'observen algunes diferències en comparació amb la llengua catalana. Concretament, els alumnes que presenten menors índexs de dispersió són els fills de pares sense estudis (17,69), seguits dels alumnes amb pares amb estudis universitaris (19,80), dels alumnes amb pares amb estudis secundaris (21,20) i, en darrer lloc, dels alumnes amb pares amb estudis primaris (24,09). De manera que, és en aquest darrer cas on s'observa major disparitat en els resultats o, dit d'una altra manera, menor homogeneïtat pel que fa al coneixement lingüístic de l'alumnat. Finalment, explicitar que en aquest cas, tan sols resulten significatives les diferències observades respecte als alumnes amb pares amb estudis primaris i amb pares amb estudis universitaris ($F_{3,258}=3,820;p=0,011$).

Cal fer una especial referència al grup sense estudis, ja que en tots dos casos l'alumnat amb pares sense estudis obté millors puntuacions en ambdues llengües que els de l'alumnat amb pares amb estudis primaris, trencant d'aquesta manera l'ordre descendent que haurien de seguir les puntuacions, a mesura que el nivell sociocultural dels pares també fos menor.

Per finalitzar aquest punt, creiem necessari ressaltar que els resultats trenquen amb la tendència seguida pels alumnes immigrants, que puntuen per sobre en castellà, tenint en compte que excepte el grup amb estudis universitaris la resta tots puntuen per sobre en llengua catalana. Tot i això, els grups amb estudis secundaris i primaris obtenen puntuacions molt semblants en ambdues llengües i en tots els casos els índexs de dispersió són importants.

En segon lloc, descriurem els resultats obtinguts per l'alumnat d'origen immigrant en funció de l'edat d'arribada al nostre país.

La Taula LVI il·lustra les puntuacions mitjanes en català i en castellà en funció de l'edat d'arribada de l'alumnat d'origen estranger.

TAULA LVI

Coneixement lingüístic en català i en castellà. Alumnat d'origen immigrant i edat d'arribada. Mitjana i desviació típica.

	PG1-CAT	σ	PG1-CAS	σ
Nascut a l'Estat espanyol o Catalunya	80,73	10,98	74,24	13,11
Menys de 10 anys	73,50	13,47	70,04	14,38
Més de 10 anys	54,29	21,55	57,29	22,93

Començarem analitzant les diferències observades en el coneixement lingüístic en català i en castellà entre els alumnes en funció de l'edat d'arribada.

En aquest primer anàlisi hem diferenciat l'alumnat d'origen immigrant que ha nascut aquí (a l'Estat espanyol o a Catalunya) i, òbviament, aquests són els que obtenen millors puntuacions en les dues llengües analitzades, superant àmpliament les puntuacions mitjanes obtingudes pel total de l'alumnat d'origen immigrant. Fins i tot convé ressaltar que, també en aquest cas, obtenen millors puntuacions en català que en castellà (6,49 punts més de mitjana), a diferència de la tendència seguida pel conjunt de l'alumnat d'origen immigrant, que obté millors resultats en castellà. Un altre punt destacable és que en aquest cas redueixen molt les distàncies respecte als autòctons (a 3,64 punts i amb una dispersió una mica per sobre, concretament 0,77 punts més de mitjana).

En segon lloc, els alumnes que obtenen millors puntuacions en català són el que van arribar amb menys de deu anys, amb 73,50 punts de mitjana (a 7,23 punts dels que han nascut a l'Estat o a Catalunya). I, finalment, estan els alumnes que van arribar amb més de deu anys, amb 54,29 punts (a 26,44 dels nascuts a l'Estat espanyol o a Catalunya i a 19,21 dels que van arribar amb menys de deu anys). Pel que fa a la dispersió, és major en els que van arribar més grans, amb 21,55 punts de mitjana, en la línia de la observada en el conjunt de l'alumnat d'origen immigrant en aquesta llengua.

Pel que fa al castellà, les dades indiquen que les coses no canvien gaire. Després dels que van néixer aquí, els que obtenen millors resultats en aquesta llengua són els que van arribar amb menys de deu anys, amb 70,04 punts de mitjana (a 4,20 dels nascuts

a l'Estat espanyol o a Catalunya). A una distància considerable estan els alumnes d'origen immigrant que van arribar amb més de deu anys, amb 57,29 punts (a 16,95 dels nascuts aquí i a 12,75 dels que van arribar de més petits). De la mateixa manera que amb la llengua catalana, la dispersió és major en els que van arribar més grans, superant en aquest cas la mitjana del conjunt de l'alumnat d'origen immigrant.

Les diferències esmentades, esdevenen significatives en català i en castellà entre els que van néixer aquí i els que van arribar amb deu anys o més i entre el que van arribar amb menys de deu anys i els que van arribar amb més de deu anys ($F_{2,259}=38,897;p<0,0001$ en el cas de la llengua catalana i $F_{2,259}=14,505;p<0,0001$ en el cas de la llengua castellana). De manera que, no resulten significatives entre els que van néixer a l'Estat espanyol o a Catalunya i els que van arribar més petits.

A més, cal remarcar també que tots els grups mostren un coneixement bastant equilibrat de les dues llengües.

I finalment, en tercer lloc, descriurem els resultats obtinguts per l'alumnat estranger en funció dels temps que porten al nostre país (Veure Taula LVII).

TAULA LVII

Coneixement lingüístic en català i en castellà. Alumnat d'origen immigrant i temps d'estada. Mitjana i desviació típica.

	PG1-CAT	σ	PG1-CAS	σ
Nascut a l'Estat espanyol o Catalunya	80,73	10,98	74,24	13,11
Menys de 3 anys	44,32	19,21	51,73	22,95
De 3 a 6 anys	65,03	18,46	63,71	21,61
Més de 6 anys	73,69	13,73	69,64	13,98

En primer lloc, analitzarem les diferències observades en el coneixement lingüístic en català i en castellà entre els alumnes d'origen immigrant en funció del temps que porten al nostre país.

Tot i que la tendència observada en les dues llengües estudiades és molt semblant, les analitzarem separatament, per tal de poder-ho fer amb més detall.

Pel que fa al català, els alumnes que obtenen millors resultats són els que porten més de sis anys, amb 73,69 (a 7,04 dels que han nascut a l'Estat espanyol o a Catalunya), seguits dels que porten entre tres i sis anys, amb 65,03 punts de mitjana (a 15,70 dels

nascuts a l'Estat espanyol o a Catalunya i a 8,66 dels que porten més de sis anys). Finalment, els que obtenen pitjors resultats, són els que porten menys de tres anys, amb 44,32 punts de mitjana (a 36,41 dels nascuts a l'Estat espanyol o a Catalunya, a 29,37 dels que porten més de sis anys i a 20,71 dels que en porten entre tres i sis). Pel que fa a la dispersió, després dels nascuts al país els que presenten menors índexs són els que porten més temps, amb 13,73 punts de mitjana, apropant-se força a la que hem observat en l'alumnat autòcton. D'altra banda, no s'observen gaires diferències entre els que porten menys de tres anys i els que en porten entre tres i sis (concretament 0,75 punts més de mitjana els que porten menys temps).

En qualsevol cas, remarcar que les diferències observades esdevenen significatives entre els següents grups: nascuts a l'Estat espanyol o a Catalunya - menys de tres anys, nascuts a l'Estat espanyol o a Catalunya - entre tres i sis anys, menys de tres anys - entre tres i sis anys, menys de tres anys - més de sis anys i entre tres i sis anys - més de sis anys ($F_{3,258}=52,495$; $p<0,0001$). De manera que, en el cas del català les diferències tan sols no resulten significatives en un cas, entre els nascuts a l'Estat espanyol o a Catalunya i els que porten més temps al país d'acollida.

Altrament, respecte al castellà, els alumnes que puntuen més alt després dels nascuts a l'Estat espanyol o a Catalunya són els que porten més temps, amb 69,64 punts de mitjana (a 4,6 dels nascuts aquí). Després trobem als que porten entre tres i sis anys, amb 63,71 punts de mitjana (a 10,53 punts dels nascuts aquí, a 5,93 dels que porten més de sis anys i a 11,98 dels que porten menys temps). En darrer lloc, els que obtenen pitjors resultats són els que porten menys temps, amb 51,73 punts de mitjana (a 22,51 punts dels nascuts aquí, a 17,91 dels que porten més de sis anys i a 11,98 dels que porten entre tres i sis anys). També en aquest cas després dels nascuts a l'Estat espanyol o a Catalunya els que presenten menors índexs són els que porten més temps al país receptor, amb 13,98 punts de mitjana (0,28 més que en el cas del català). Els altres dos grups presenten índexs molts semblants de dispersió (1,34 punts més de mitjana els que porten menys temps aquí).

En aquest cas, les diferències observades esdevenen significatives entre els següents grups: nascuts a l'Estat espanyol o a Catalunya - menys de tres anys, menys de tres anys - entre tres i sis anys i menys de tres anys - més de sis anys ($F_{3,258}=14,484$; $p<0,0001$). De manera que, sembla ser que el temps d'estada incideix menys en l'aprenentatge del castellà que del català.

Per finalitzar aquest apartat, repetirem aquests mateixos anàlisis però agrupant els alumnes d'origen immigrant nascuts a l'Estat espanyol o a Catalunya dintre de les

categories menys de deu anys (Variable Edat d'Arribada) i més de sis anys (Variable Temps d'Estada). En aquest sentit, els resultats indiquen canvis respecte als nivells de significació de les diferències observades entre els diversos grups.

En aquest cas, les diferències es mostren significatives en les dues llengües i per a tots els grups en funció de l'edat d'arribada ($F_{1,260}=74,549$; $p<0,0001$ en el cas de la llengua catalana i $F_{1,260}=28,218$; $p<0,0001$ en el cas de la llengua castellana). I, pel que fa al temps d'estada, les diferències esdevenen significatives en tots els casos en el cas del català ($F_{2,259}=76,518$; $p<0,0001$) i, pel que fa al castellà, resulten significatives en tots els casos excepte entre els alumnes que porten entre tres i sis anys i més de sis anys ($F_{2,259}=21,221$; $p<0,0001$).

Amb la intenció de recapitular tot el que s'ha dit en aquest apartat, podem concloure que, globalment, l'edat d'arribada i el temps d'estada al país receptor intervenen en l'adquisició de les llengua/ües que li és/són pròpia/es. De manera que, podríem afirmar que per aprendre una nova llengua és millor arribar al nou país quan s'és petit i, amb el temps, es va progressant en el coneixement de la llengua del país d'acollida. No obstant això, si analitzem els resultats obtinguts amb més detall, observem diferències en funció de si tenim en compte o no a l'alumnat d'origen immigrant que ha nascut a l'Estat espanyol o Catalunya. Tal i com hem vist, les diferències entre aquests i els que van arribar de més petits (amb menys de deu anys) no resulten significatives en cap de les dues llengües. Pel que fa al temps d'estada, les diferències no esdevenen significatives en català entre els que van néixer aquí i els que porten més temps (més de sis anys). En el cas de la llengua castellana, les diferències no resulten significatives en molts menys casos, de manera que podríem afirmar que el temps d'estada a Catalunya no incideix tant en l'aprenentatge del castellà com en el cas del català. Tot i això, els nivells de significació augmenten quan considerem als que van néixer aquí dintre de la categoria menys de deu anys (pel que fa a l'edat d'arribada) i més de sis (respecte al temps d'estada), augmentant conseqüentment les diferències entre els diferents grups.

D'altra banda, la variable nivell sociocultural, determinada pel nivell d'estudis dels pares, tan sols esdevé significativa en llengua castellana entre els alumnes amb pares amb titulació universitària i estudis primaris, que com hem vist són els que obtenen millors i pitjors resultats respectivament en les dues llengües estudiades. De manera que, els resultats semblen indicar que el nivell sociocultural de les famílies dels alumnes d'origen immigrant no té gaire repercussió en l'adquisició i/o aprenentatge d'una nova llengua.

De fet, tal i com hem dit, aquestes variables actuen de manera conjunta, i és per això que cal considerar-les alhora per tal de copsar millor la seva incidència en el coneixement lingüístic adquirit pels alumnes.

La taula següent (Taula LVIII) mostra les puntuacions en català, de millors a pitjors, en funció de la combinació d'aquestes dues variables, l'edat d'arribada i el temps d'estada al nostre país. La Taula LXIX mostra aquests mateixos resultats però per a la llengua castellana. En ambdós casos es pot veure també el nombre d'alumnes que formen part de cada grup i, entre parèntesi, el percentatge que representa pel que fa al total dels alumnes estrangers. En la darrera columna, apareixen els índexs de dispersió observats en cada cas.

TAULA LVIII

Coneixement lingüístic en català. Alumnat d'origen immigrant. Edat d'arribada i temps d'estada. Freqüència absoluta (percentatge), mitjana i desviació típica.

EA+TE	N (%)	PG1-CAT	σ
Menys de 10 anys – Més de 6 anys	83 (31,68)	76,12	13,41
Més de 10 anys – Més de 6 anys	5 (1,91)	71,26	11,15
Menys de 10 anys – Entre 3 i 6 anys	8 (3,05)	70,69	9,12
Més de 10 anys – Entre 3 i 6 anys	78 (29,77)	64,45	19,10
Més de 10 anys – Menys de 3 anys	88 (33,59)	44,32	19,21

TAULA LIX

Coneixement lingüístic en castellà. Alumnat d'origen immigrant. Edat d'arribada i temps d'estada. Freqüència absoluta (percentatge), mitjana i desviació típica.

EA+TE	N (%)	PG1-CAS	σ
Menys de 10 anys – Entre 3 i 6 anys	8 (3,05)	76,08	13,03
Més de 10 anys – Més de 6 anys	5 (1,91)	74,76	4,39
Menys de 10 anys – Més de 6 anys	83 (31,68)	70,83	14,16
Entre 3 i 6 anys – Més de 10 anys	78 (29,77)	62,44	21,97
Més de 10 anys – Menys de 3 anys	88 (33,59)	51,73	22,95

Tal i com es pot veure els resultats són bastant semblants en les dues llengües. S'observa tan sols un canvi de posició en el coneixement de la llengua castellana i, en aquest cas, els alumnes que van arribar amb menys de deu anys i en porten entre tres i sis són els que obtenen millors puntuacions, de manera que els que porten més temps, tot i també haver arribat més petits, passen a ocupar la tercera posició.

No obstant això, de manera global, els resultats obtinguts en català i en castellà per l'alumnat que configura la nostra mostra ens permeten afirmar que les dues variables resulten determinants en l'adquisició del coneixement lingüístic, de manera que aquells que van arribar més petits i porten més temps obtenen millors puntuacions en ambdues llengües que els que van arribar més grans i porten menys temps aquí.

Una altra conclusió que es desprèn d'aquests resultats és que, independentment de l'edat d'arribada, els alumnes que porten més temps aquí redueixen distàncies respecte als autòctons, principalment en llengua castellana.

D'altra banda, els que obtenen pitjors resultats en ambdues llengües són els que van arribar amb més de deu anys i no porten gaire temps aquí (menys de tres anys), lluny dels resultats obtinguts pel conjunt d'alumnes d'origen immigrant.

És necessari remarcar també que els grups menys de deu anys – entre tres i sis anys i més de deu anys – més de sis anys tan sols representen entre les dues un 5% aproximadament de la mostra d'alumnes immigrants.

I, en darrer lloc, comentar també que tots els grups mostren un coneixement bastant equilibrat de les dues llengües estudiades.

9.2. Descripció i anàlisi de les actituds lingüístiques manifestades envers les dues llengües.

Començarem aquest apartat centrant-nos en la descripció i l'anàlisi de les actituds manifestades pel conjunt de l'alumnat que configura la nostra mostra envers les dues llengües oficials a Catalunya.

En aquest sentit, en la següent taula (Taula LX) apareixen representades les actituds de l'alumnat envers el català i el castellà (favorables, neutres, desfavorables). Fora del parèntesi apareix el nombre total d'alumnes de la mostra que han manifestat aquelles actituds (Freqüència absoluta) i, entre parèntesi, el percentatge que en cada cas representen respecte a la totalitat de la mostra.

TAULA LX

Actituds lingüístiques cap al català i el castellà. Alumnat total.

Freqüència absoluta i percentatge.

	CATALÀ	CASTELLÀ
FAVORABLES	426 (70,65)	415 (68,82)
NEUTRES	164 (27,20)	168 (27,86)
DESFAVORABLES	13 (2,15)	20 (3,32)

Tal i com s'observa, en conjunt dominen les actituds favorables cap a les dues llengües analitzades, amb percentatges que es mouen entre el 68% i el 70%, superior en el cas de la llengua catalana (1,83% més d'actituds favorables envers aquesta llengua). D'altra banda, s'observa en tots dos casos un elevat percentatge d'actituds neutres (amb percentatges que es mouen al voltant d'un 27% en els dos casos), superior en aquest cas pel que fa a la llengua castellana (0,66% més d'actituds neutres envers el castellà). I, en darrer terme, remarcar la poca presència d'actituds desfavorables envers les dues llengües, en aquest cas amb un 1,16% més d'actituds desfavorables envers la llengua castellana.

Tot seguit, passarem a analitzar les diferències actitudinals observades en funció de l'origen de l'alumnat.

En primer lloc, ens centrarem en la descripció i anàlisi de les actituds lingüístiques manifestades per l'alumnat autòcton, per posteriorment realitzar aquest mateix anàlisi amb l'alumnat d'origen immigrant.

La següent taula (Taula LXI) reflecteix les actituds de l'alumnat autòcton envers el català i el castellà (favorables, neutres, desfavorables). Fora del parèntesi es mostra el nombre total d'alumnes de la mostra que han manifestat aquelles actituds (Freqüència absoluta) i, entre parèntesi, el percentatge que en cada cas representen respecte a la totalitat de la mostra.

TAULA LXI

Actituds lingüístiques cap al català i el castellà. Alumnat autòcton.

Freqüència absoluta i percentatge.

	CATALÀ	CASTELLÀ
FAVORABLES	264 (77,42)	220 (64,52)
NEUTRES	71 (20,82)	102 (29,91)
DESFAVORABLES	6 (1,76)	19 (5,57)

Com pot apreciar-se, en el cas de l'alumnat autòcton en general dominen les actituds favorables cap a les dues llengües, tot i que les actituds favorables envers el català agrupen un 12,90% més de la mostra. D'altra banda, en tots dos casos s'observa un percentatge considerable d'actituds neutres, amb percentatges que es mouen entre el 20% i el 30%, superior en el cas del castellà (un 9,09% més manifesta unes actituds neutres envers la llengua castellana). I, en relació a les actituds desfavorables, destacar l'escassa presència en tots dos casos, tot i ser superior el percentatge d'actituds desfavorables envers el castellà (un 3,81% més d'actituds desfavorables cap a aquesta llengua).

En el cas de la llengua catalana dominen clarament les actituds favorables (77,42%); d'altra banda, i no menys important, remarcar la quasi inexistència d'actituds desfavorables envers aquesta mateixa llengua (manifestades per un 1,76% dels autòctons). Així mateix, les actituds neutres s'observen aproximadament en un 20% de la mostra.

La situació és força semblant en el cas de les actituds cap a la llengua castellana. En aquest cas també s'aprecia el domini de les actituds favorables envers aquesta llengua, tot i que agrupant menys alumnat que en el cas del català (un 64,52% en el cas del castellà, enfront un 77,42% d'alumnes que mostren unes actituds positives cap a la llengua catalana). A més, la presència d'actituds neutres i desfavorables és més elevada en comparació amb la llengua catalana (29,91% d'actituds neutres i 5,57% d'actituds desfavorables).

De manera que, en el cas de l'alumnat autòcton, s'observen en general actituds favorables cap al català i el castellà (en més d'un 60% de la mostra), una elevada presència d'actituds neutres envers aquestes mateixes llengües (amb intervals que es mouen aproximadament entre el 20-30%) i l'escassa presència d'actituds desfavorables (amb percentatges que representen entre el 1 i el 6% per al català i el castellà respectivament).

La següent taula mostra les mateixes dades en relació a l'alumnat d'origen immigrant.

TAULA LXII

Actituds lingüístiques cap al català i el castellà. Alumnat d'origen immigrant.
Freqüència absoluta i percentatge.

	CATALÀ	CASTELLÀ
FAVORABLES	162 (61,83)	195 (74,43)
NEUTRES	93 (35,50)	66 (25,19)
DESFAVORABLES	7 (2,67)	1 (0,38)

Com pot observar-se, les dades obtingudes no són tant diferents de les analitzades en el punt anterior. De manera global, també dominen les actituds favorables envers les dues llengües i, al mateix temps, s'observa una elevada presència d'actituds neutres i la pràctica inexistència d'actituds desfavorables (inferior al 3% en tots dos casos).

A grans trets, podríem dir que les actituds manifestades per l'alumnat d'origen immigrant segueixen una tendència força semblant a la seguida per l'alumnat autòcton, tot i que en aquest cas, sobresurten les actituds favorables envers el castellà (un 12,60% més que envers el català). També en aquest cas s'observen percentatges considerables d'actituds neutres, amb intervals que es troben aproximadament entre el 25% i el 35%, percentatges més elevats en el cas de la llengua catalana (un 10,31% més) i també superiors als percentatges enregistrats pels autòctons. I, en darrer terme, remarcar novament la quasi inexistència d'actituds desfavorables cap a les dues llengües. No obstant això, en aquest cas les actituds desfavorables cap al català superen en un 2,29% a les actituds desfavorables cap al castellà, a la inversa del que succeïa amb l'alumnat autòcton.

Paral·lelament, mitjançant els corresponents anàlisis estadístics hem pogut constatar que les diferències observades pel que fa a les actituds manifestades envers el català i el castellà en funció de l'origen de l'alumnat resulten significatives en tots dos casos ($F_{1,601}=15,938$; $p < 0,001$ pel que fa a les actituds envers el català i $F_{1,601}=11,747$; $p=0,001$ pel que fa a les actituds envers el castellà).

Realitzant una altra lectura d'aquests mateixos resultats, analitzant cadascuna de les llengües separatament, podríem concloure que l'alumnat autòcton mostra un 15,59% més d'actituds favorables cap al català que els escolars d'origen immigrant i, al mateix temps, manifesten un menor percentatge d'actituds neutres envers aquesta llengua (quasi un 15% menys). Finalment, en tots dos casos el percentatge d'actituds desfavorables és mínim (només un alumne de diferència). Per contra, en el cas del castellà, és l'alumnat d'origen immigrant el que mostra unes actituds més favorables

envers aquesta llengua (superant als autòctons en un 9,91%). En canvi, pel que fa a les actituds neutres envers la mateixa els autòctons superen en un 4,72% als immigrants i es redueixen les distàncies pel que fa a llengua catalana. En darrer lloc, en aquest cas s'observen més diferències pel que fa a les actituds desfavorables, tenint en compte que l'alumnat autòcton compta amb 18 alumnes més en aquesta categoria, tot i representar tan sols un 5,19% més del total.

En general doncs, podríem concloure que les actituds manifestades per l'alumnat que configura la mostra d'aquest estudi són, en general, força positives i, en aquest sentit, sense grans diferències en funció de l'origen de l'alumnat. No obstant això, ens agradaria finalitzar aquest apartat sobressortint una de les principals diferències observades entre els alumnes autòctons i els d'origen immigrant. Es tracta de les actituds manifestades cap al català i el castellà, on en el cas dels autòctons s'aprecia una lleugera inclinació envers el català i, en canvi, amb els immigrants succeeix el contrari, manifestant millors actituds envers el castellà.

9.2.1. La influència de la llengua familiar i de situació familiar socioprofessional en les actituds lingüístiques de l'alumnat.

En aquest punt, de la mateixa manera que respecte al coneixement lingüístic, analitzarem la incidència d'algunes de les variables controlades en la recollida de dades que s'han mostrat significatives respecte a les actituds lingüístiques manifestades pel total de l'alumnat. Concretament, en aquest punt ens centrarem en l'anàlisi de la incidència de la llengua familiar de l'alumnat i la situació familiar socioprofessional en les actituds lingüístiques manifestades envers les llengües pròpies de la nostra Comunitat Autònoma, el català i el castellà.

Començarem, en primer lloc, per descriure i analitzar la incidència de la variable llengua familiar en les actituds lingüístiques envers les dues llengües. En la taula següent (Taula LXIII) es pot veure la mitjana de les actituds de cada grup per a cadascuna de les llengües. A més, fora del parèntesi apareix el nombre total d'alumnes de la mostra que han manifestat aquelles actituds (Freqüència absoluta) i, entre parèntesi, el percentatge que en cada cas representen respecte a la totalitat de la mostra.

TAULA LXIII

Actituds lingüístiques cap al català i el castellà. Alumnat total i llengua familiar.

Freqüència absoluta (percentatge) i mitjana.

	N (%)	ACTITUD CAT	ACTITUD CAS
Català	147 (24,38)	8,79	2,14
Castellà	131 (21,72)	4,27	8,13
Bilingüe	63 (10,45)	7,35	6,67
Altres	262 (43,45)	5,26	6,76

Tal i com es pot veure, l'anàlisi d'aquesta variable ens mostra resultats veritablement rellevants.

En primer lloc, la tendència observada pels catalanoparlants i castellanoparlants és del tot contrària. De fet, l'alumnat que té el català com a primera llengua és el que mostra més bones actituds cap al català i, alhora, pitjors actituds cap al castellà, fins i tot per sobre dels al·lòfons. I, en el cas de l'alumnat castellanoparlant, succeeix exactament el contrari. En aquest cas, són els que mostren millors actituds cap al castellà i pitjors cap al català, també en aquest cas, superant als al·lòfons.

A continuació, analitzarem les actituds manifestades pels diferents grups en cadascuna de les llengües per separat. Pel que fa a la llengua catalana, els alumnes que mostren millors actituds envers aquesta llengua, són els catalanoparlants, seguits de l'alumnat bilingüe, del al·lòfons i, en darrer lloc, dels castellanoparlants, que són com hem vist els que mostren pitjors actituds cap al català. En canvi, pel que fa al castellà, els alumnes que mostren unes millors actituds són els que tenen aquesta llengua com a pròpia, seguits dels al·lòfons i dels bilingües (a molt poca distància entre ells) i, finalment, dels catalanoparlants, que són els que mostren pitjors actituds cap al castellà.

Les diferències observades resulten significatives, en el cas del català, en tots els casos excepte entre l'alumnat catalanoparlant i el bilingüe i entre els castellanoparlants i el grup altres ($F_{3,599}=38,052$; $p<0,0001$) i, pel que fa al castellà, en tots els casos excepte entre l'alumnat bilingüe i els castellanoparlants i els al·lòfons ($F_{3,599}=78,165$; $p<0,0001$).

Seguidament, descriurem i analitzarem les actituds manifestades pel conjunt de l'alumnat en funció de la situació familiar socioprofessional de les seves famílies (veure Taula LXIV).

TAULA LXIV

Actituds lingüístiques cap al català i el castellà. Alumnat total i situació familiar socioprofessional. Freqüència absoluta (percentatge) i mitjana.

	N (%)	ACTITUD CAT	ACTITUD CAS
Alta	125 (20,73)	6,95	4,89
Mitjana	164 (27,20)	6,16	5,38
Baixa	314 (52,07)	5,78	6,61

L'anàlisi d'aquesta variable resulta molt interessant ja que s'observa una tendència inversa per a les dues llengües analitzades. Particularment, pel que fa a les actituds manifestades cap a la llengua catalana, podem afirmar que aquestes milloren a mesura que la situació familiar socioprofessional augmenta. En canvi, en el cas de la llengua castellana, succeeix tot el contrari. En aquest cas, les actituds són més favorables a mesura que la situació familiar socioprofessional és menor.

Per aquest fet, els alumnes que pertanyen a una situació familiar socioprofessional alta són els que mostren millors actituds cap al català i, al mateix temps, pitjors actituds cap al castellà. A l'altre extrem, els alumnes de situació familiar socioprofessional baixa, són els que manifesten pitjors actituds cap al català i, alhora, millors actituds cap al castellà. En una posició intermèdia trobem l'alumnat que pertany a una situació familiar socioprofessional mitjana, que mostra en tots dos casos unes actituds molt semblants a la mitjana observada en el total d'immigrants.

Finalment, dir que les diferències observades entre els diferents grups en funció de la situació familiar socioprofessional de les seves famílies resulta significativa en el cas del català entre els que pertanyen a una situació alta i baixa ($F_{2,600}=3,366$; $p=0,035$) i en el cas de la llengua castellana, entre aquests i els que provenen d'una situació mitjana i baixa ($F_{2,600}=9,711$; $p<0,0001$).

L'anàlisi de la incidència de la llengua familiar i la situació professional de les famílies en les actituds manifestades de tot l'alumnat envers el català i el castellà revela com hem vist resultats força interessants. Per un costat, les diferències observades en les actituds lingüístiques en funció de la llengua familiar, tot i no resultar significatives en tots els casos, revelen clares diferències en les dues llengües analitzades. Concretament, com hem vist, els alumnes que tenen el català com a llengua familiar són els que mostren millors actituds envers aquesta llengua i, contràriament, pitjors

actituds cap al castellà. En canvi, els alumnes que tenen el castellà com a llengua familiar són els que manifesten millors actituds envers aquesta llengua i pitjors cap al català. Cal remarcar també les actituds que mostren els al·lòfons cap al castellà, tenint en compte que superen la mitjana del grup de bilingües i castellanoparlants. Per l'altre, la tendència que segueixen els resultats en funció de la situació professional de les famílies. En aquest cas, tal com hem pogut veure, les actituds cap al català milloren a mesura que augmenta la situació familiar socioprofessional i cap al castellà succeeix a la inversa, a mesura que la situació familiar socioprofessional augmenta empitjoren les actituds envers aquesta llengua. En el darrer capítol, intentarem explicar el perquè de les diferències observades relacionant aquestes dues variables.

9.2.2. La influència del nivell sociocultural, de l'edat d'arribada i del temps d'estada en les actituds lingüístiques de l'alumnat d'origen immigrant.

En aquest punt, analitzarem la incidència d'algunes variables en les actituds manifestades específicament pels alumnes d'origen immigrant. Concretament, del nivell sociocultural dels pares, de l'edat d'arribada i del temps d'estada al nostre país.

Començarem per descriure i analitzar les actituds lingüístiques de l'alumnat immigrant en funció del nivell d'estudis dels seus pares. La taula següent (Taula LXV) mostra aquestes dades.

TAULA LXV

Actituds lingüístiques cap al català i el castellà. Alumnat d'origen immigrant i nivell sociocultural. Freqüència absoluta (percentatge) i mitjana.

	N (%)	ACTITUD CAT	ACTITUD CAS
Estudis universitaris	118 (34,60)	5,41	7,42
Estudis secundaris	144 (42,23)	4,96	6,77
Estudis primaris	78 (22,87)	5,78	5,36
Sense estudis	1 (0,29)	5,60	5,20

La taula anterior reflecteix clares diferències en les actituds manifestades cap a les dues llengües. No obstant això, com veurem en l'anàlisi que segueix, les diferències observades tan sols resulten significatives en un dels casos i pel que fa a la llengua

castellana, de manera que, aquesta variable, pràcticament no s'ha mostrat significativa en les actituds lingüístiques que manifesta l'alumnat que configura la nostra mostra.

Pel que fa a les actituds manifestades cap al català, cal assenyalar que els alumnes de menor nivell sociocultural mostren millors actituds que aquells que són de major nivell sociocultural, a pesar que les diferències observades no resultin significatives en cap dels casos ($F_{3,258}=0,406$; $p=0,749$).

En canvi, respecte a les actituds cap a la llengua castellana, la tendència canvia. En aquest cas, són els alumnes de major nivell sociocultural els que manifesten unes actituds més positives que la resta. De fet, els alumnes fills de pares amb estudis primaris o sense estudis són els que mostren pitjors actituds cap al castellà. Destacar, en tot cas, les actituds observades envers el castellà per part dels alumnes amb pares que tenen estudis universitaris, ja que són els que mostren millors actituds cap a aquesta llengua. No obstant això, tan sols esdevé explicatiu de les diferències quan es comparen amb les actituds que mostren el grup d'alumnes amb pares amb estudis primaris. O dit d'una altra manera, les diferències observades tan sols resulten significatives entre els grups amb estudis universitaris i amb estudis primaris i pel que fa a la llengua castellana ($F_{3,258}= 5,164$; $p= 0,002$).

En segon lloc, analitzarem la incidència de l'edat d'arribada en la formació de les actituds lingüístiques de l'alumnat d'origen immigrant.

TAULA LXVI

Actituds lingüístiques cap al català i el castellà. Alumnat d'origen immigrant i edat d'arribada. Freqüència absoluta (percentatge) i mitjana

	N (%)	ACTITUD CAT	ACTITUD CAS
Nascut a l'Estat espanyol o Catalunya	27 (10,30)	7,26	6,52
Menys de 10 anys	64 (24,43)	5,19	6,64
Més de 10 anys	171 (65,27)	4,98	6,84

En aquest cas, els resultats mostren també una tendència contrària si comparem les dues llengües.

Concretament, en el cas del català, les dades analitzades ens permeten concloure que el fet d'arribar de més gran incideix negativament en les actituds cap al català, ja que els que arriben amb més de deu anys són els que mostren pitjors actituds envers aquesta llengua. I, en canvi, en el cas del castellà, succeeix totalment el contrari, ja que els que tenen més de deu anys quan arriben són els que manifesten millors actituds envers aquesta llengua.

Cal remarcar també, en el cas del català, les actituds que manifesten cap a aquesta llengua el grup d'alumnes immigrants nascuts a l'Estat o a Catalunya. De fet, dels alumnes immigrants, els que han nascut al nostre país són els que mostren millors actituds envers aquesta llengua.

A més, si comparem les actituds d'aquests (nascuts a l'Estat espanyol o a Catalunya) amb les dels que van arribar més grans (més de deu anys) les diferències resulten significatives des del punt de vista estadístic ($F_{2,259}=3,182$; $p=0,043$). En la resta de casos les diferències no esdevenen significatives.

Pel que fa al castellà, sembla ser que l'edat d'arribada no té tanta incidència en les actituds cap a aquesta llengua, tenint en compte que les diferències observades són mínimes i no esdevenen significatives en cap dels casos ($F_{2,259}= 0,195$; $p=0,823$). A més a més, les puntuacions s'aproximen molt en tots els casos a la mitjana del total d'immigrants considerats conjuntament.

A més, si realitzem aquests mateixos anàlisis però sense considerar l'alumnat d'origen immigrant que ha nascut a l'Estat espanyol o a Catalunya, les diferències no resulten significatives en cap dels casos ($F_{1,260}=2,086$; $p=0,150$ per al català i $F_{1,260}=0,360$; $p=0,549$ per al castellà). De manera que, en general, podem afirmar que l'edat d'arribada no té gaire incidència en la formació de les actituds cap a les llengües pròpies de la nostra Comunitat.

Cal recordar però que aquesta variable actua conjuntament amb el temps d'estada, variable que analitzarem a continuació.

Concretament, la Taula LXVII reflecteix les actituds cap al català i el castellà manifestades per l'alumnat d'origen immigrant en funció del temps d'estada al nostre país.

TAULA LXVII

Actituds lingüístiques cap al català i el castellà. Alumnat d'origen immigrant i temps d'estada. Freqüència absoluta (percentatge) i mitjana

	N (%)	ACTITUD CAT	ACTITUD CAS
Nascut a l'Estat espanyol o Catalunya	27 (10,30)	7,26	6,51
Menys de 3 anys	88 (33,59)	4,66	6,17
Entre 3 i 6 anys	86 (32,82)	5,08	7,64
Més de 6 anys	61 (23,28)	5,51	6,47

L'anàlisi d'aquesta variable reflecteix com el temps d'estada al país d'acollida incideix en la formació d'actituds positives cap a les dues llengües estudiades.

En el cas del català, els alumnes immigrants que porten més temps són els que mostren millors actituds cap a aquesta llengua, tot i que a una distància considerable dels que han nascut a l'Estat espanyol o a Catalunya. En qualsevol cas, les diferències observades entre els diferents grups no resulten significatives ($F_{3,258}=2,545$; $p=0,057$).

Pel que fa al castellà, les actituds també milloren amb el temps, tot i que en aquest cas, els que mostren millors actituds cap a aquesta llengua són els que porten entre tres i sis anys i no els nascuts a l'Estat espanyol o a Catalunya, com passava amb la llengua catalana. També en aquest cas els que mostren pitjors actituds són els que porten menys temps (menys de tres anys), tot i que també manifesten unes actituds favorables envers el castellà. Finalment, comentar en aquest cas que les diferències esdevenen significatives entre els que porten menys de tres anys i entre els que en porten entre tres i sis, tenint en compte que aquests són els que mostren pitjors i millors actituds respectivament envers aquesta llengua ($F_{3,258}=3,838$; $p=0,010$).

En aquest cas, si realitzem els mateixos anàlisis agrupant als que van néixer a l'Estat o a Catalunya dintre de la categoria més de sis anys, les diferències esdevenen significatives entre els grups menys de tres – entre tres i sis i entre tres i sis – més de sis. De manera que, els resultats semblen confirmar la tendència descrita i, amb el temps, les actituds cap al castellà es tornen més favorables. En el cas del català, els anàlisis corroboren que el temps d'estada no incideix en la formació de les actituds cap al català, en el cas de l'alumnat d'origen immigrant.

En última instància, de la mateixa manera que respecte al coneixement lingüístic, analitzarem conjuntament aquestes dues darreres variables (Edat d'Arribada i Temps

d'Estada), per tal d'intentar esbrinar la seva incidència en la formació de les actituds lingüístiques de l'alumnat d'origen immigrant.

Les següents taules reflecteixen les actituds lingüístiques de l'alumnat d'origen immigrant en funció de l'edat en què van arribar i del temps que porten, per ordre, de millors a pitjors actituds envers la llengua en qüestió. En primer lloc, respecte al català (Taula LXVIII) i, tot seguit, respecte al castellà (Taula LXIX).

TAULA LXVIII

Actituds cap al català. Alumnat d'origen immigrant. Edat d'arribada i temps d'estada.

Freqüència absoluta (percentatge) i mitjana.

EA + TE	N (%)	ACTITUD CATALÀ
Menys de 10 anys – Més de 6 anys	83 (31,68)	6,12
Més de 10 anys – Entre 3 i 6 anys	78 (29,77)	5,35
Més de 10 anys – Més de 6 anys	5 (1,91)	4,80
Més de 10 anys – Menys de 3 anys	88 (33,59)	4,66
Menys de 10 anys – Entre 3 i 6 anys	8 (3,05)	2,50

TAULA LXIX

Actituds cap al castellà. Alumnat d'origen immigrant. Edat d'arribada i temps d'estada.

Freqüència absoluta (percentatge) i mitjana.

EA + TE	N (%)	ACTITUD CASTELLÀ
Menys de 10 anys – Entre 3 i 6 anys	83 (31,68)	8,00
Més de 10 anys – Entre 3 i 6 anys	78 (29,77)	7,60
Més de 10 anys – Més de 6 anys	5 (1,91)	6,80
Menys de 10 anys – Més de 6 anys	88 (33,59)	6,47
Més de 10 anys – Menys de 3 anys	8 (3,05)	6,17

En primer lloc establirem diferenciacions en funció de la llengua analitzada, tot i que en general no existeixen grans diferències entre els diferents grups tenint en compte aquestes dues variables.

Respecte al català, els alumnes que van arribar amb menys de deu anys i que ja en porten més de sis són els que mostren unes actituds favorables envers aquesta llengua. De manera que, el fet d'arribar de més petit i portar més temps aquí repercuteix en la formació d'unes actituds més positives cap al català. Tot i això, cal recordar que aquest grup està format per tan sols vuit alumnes. En segon lloc, els alumnes que manifesten millors actituds cap al català són els que tot i arribar més grans ja porten entre tres i sis anys, seguits dels que porten més de sis anys i dels que en porten menys de tres. En darrer lloc, els alumnes que manifesten pitjors actituds cap al català, que són en aquest cas els que tot i arribar més petits ja porten un cert temps aquí (concretament entre tres i sis anys).

D'altra banda, pel que fa al castellà, els que mostren unes actituds més favorables són els que van arribar amb menys de deu anys i porten entre tres i sis anys aquí, que com hem vist són al mateix temps els que mostren pitjors actituds cap al català. De manera que, en aquells alumnes que van arribar amb menys de deu anys els temps ha incidit de diferent manera en les actituds cap a les dues llengües, empitjorant les actituds cap al català i millorant-les cap al castellà. En darrer lloc, els que mostren pitjors actituds cap a aquesta llengua són els que van arribar més grans i porten menys temps. En aquest sentit, els resultats apunten que amb el temps les actituds cap al castellà milloren moderadament.

Altrament, analitzarem les actituds manifestades per cada grup envers cadascuna de les llengües. En aquest sentit hi ha diverses dades que cal comentar. En primer lloc, el grup d'alumnes que va arribar amb menys de deu anys i ja en porta entre tres i sis són el que mostren al mateix temps pitjors actituds cap al català i millors cap al castellà. Tot i això, ja hem comentat que el grup està format per només vuit alumnes. El grup d'alumnes que va arribar amb la mateixa edat d'arribada però que ja porta més temps (més de sis anys) són els que mostren millors actituds cap al català, ocupant les darreres posicions pel que fa a les actituds manifestades cap al castellà. El grup d'alumnes que va arribar amb més de deu anys i en porta entre tres i sis i els que van arribar també amb més de deu anys però porten més temps ocupen la segona i la tercera posició en tots dos casos respectivament, de manera que podríem dir que es troben en posicions intermèdies en comparació amb la resta de grups. Finalment, pel que fa als que van

arribar més grans i porten menys temps, cal dir que mostren unes actituds molt semblants envers les dues llengües, ocupant la darrera posició en tots dos casos.

En l'apartat que segueix, un cop descrits el coneixement lingüístic en català i en castellà i les actituds manifestades envers aquestes dues llengües per al conjunt de la mostra, establint diferenciacions en funció de l'origen de l'alumnat i analitzant algunes de les variables més rellevants, ens centrarem en l'anàlisi de la relació existent entre el coneixement lingüístic i les actituds lingüístiques, mitjançant els anàlisis estadístics adients. És important recordar que concretament aquest és l'objectiu fonamental de la investigació.

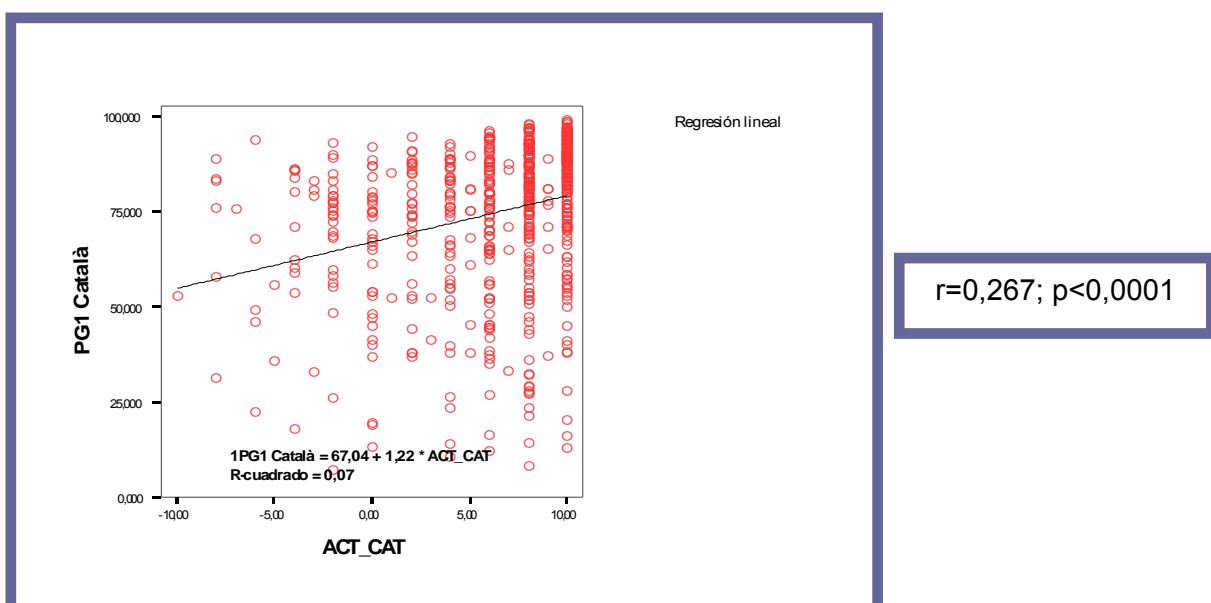
9.3. Anàlisi de la relació existent entre les competències lingüístiques i les actituds lingüístiques en ambdues llengües.

A les gràfiques 4 i 5 s'observen les rectes de regressió corresponents a l'anàlisi de la relació entre actituds i competències lingüístiques en ambdues llengües manifestades per tot l'alumnat que configura la mostra de l'estudi.

9.3.1. Total de la mostra.

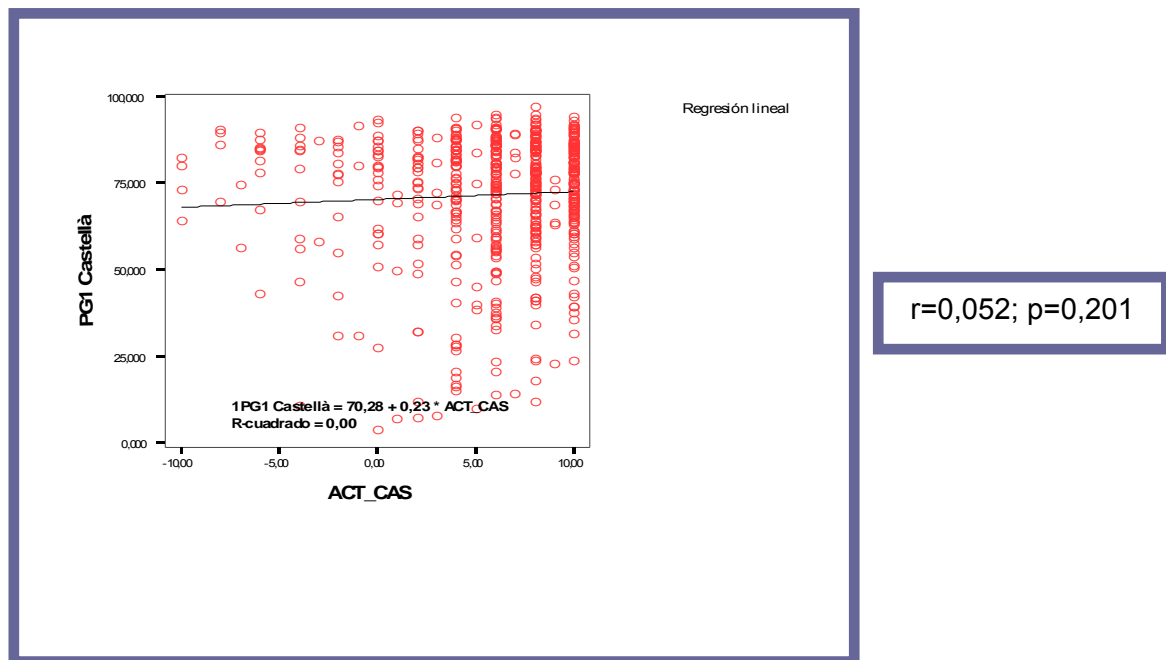
GRÀFICA 4

Recta de regressió corresponent a la relació del PG1 (Català) amb les actituds lingüístiques envers el català (Mostra total).



GRÀFICA 5

Recta de regressió corresponent a la relació del PG1 (Castellà) amb les actituds lingüístiques envers el castellà (Mostra total).



En el cas del català, s'observa una correlació positiva; concretament, es tracta d'una relació positiva, relativament forta i significativa des del punt de vista estadístic ($r=0,267$; $p<0,0001$).

En canvi, en el cas del castellà, els resultats canvien radicalment; en aquest cas no s'observa pràcticament relació, i no es tracta d'una dada significativa des del punt de vista estadístic ($r=0,052$; $p=0,201$).

De manera que, s'observa una clara diferència entre les dues llengües, constatant l'existència de la relació entre actituds i coneixement lingüístic en llengua catalana, però no en el cas de la llengua castellana.

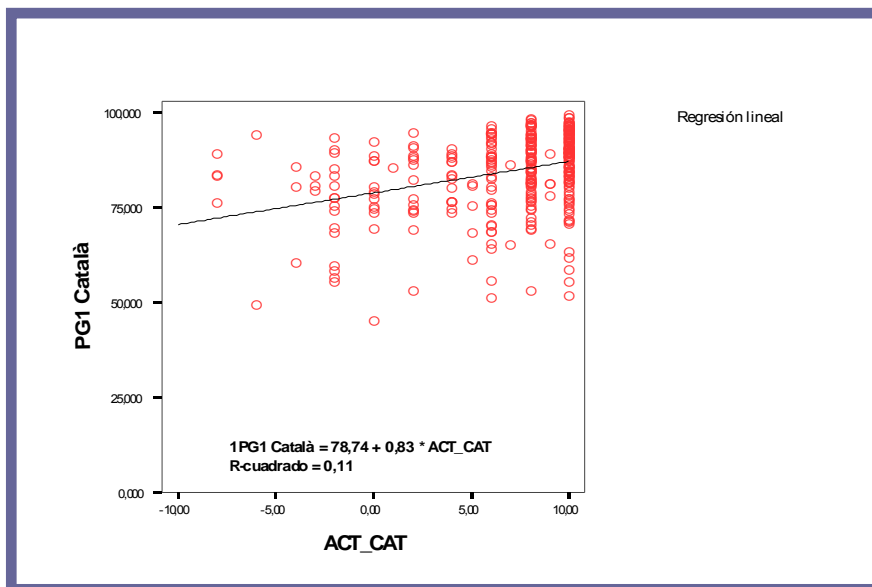
Amb la intenció d'evidenciar les raons d'aquesta diferència, analitzarem aquestes mateixes dades però diferenciant l'origen de l'alumnat.

9.3.2. Diferències entre l'alumnat autòcton i immigrant.

- Llengua catalana

GRÀFICA 6

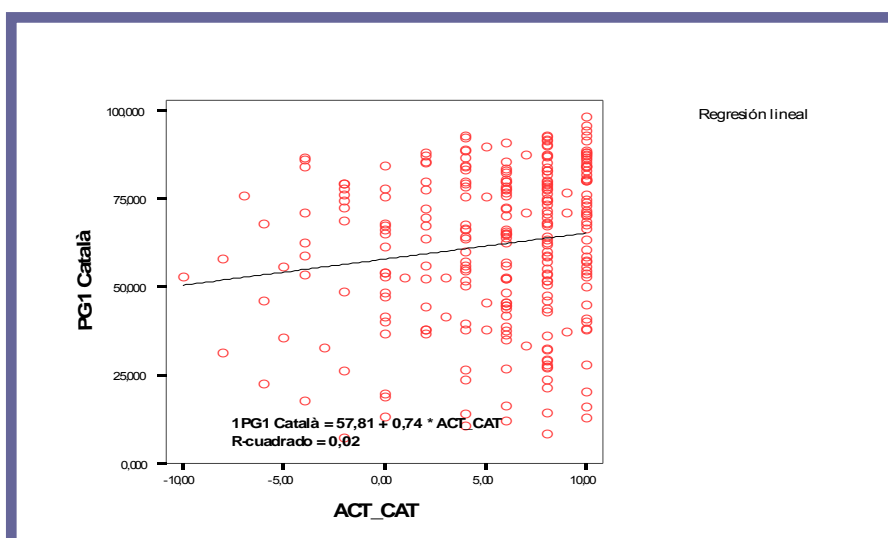
Recta de regressió corresponent a la relació del PG1 (Català) amb les actituds lingüístiques envers el català en el cas de l'alumnat autòcton.



$r=0,334;$
 $p=0,0001$

GRÀFICA 7

Recta de regressió corresponent a la relació del PG1 (Català) amb les actituds lingüístiques envers el català en el cas de l'alumnat d'origen immigrant.



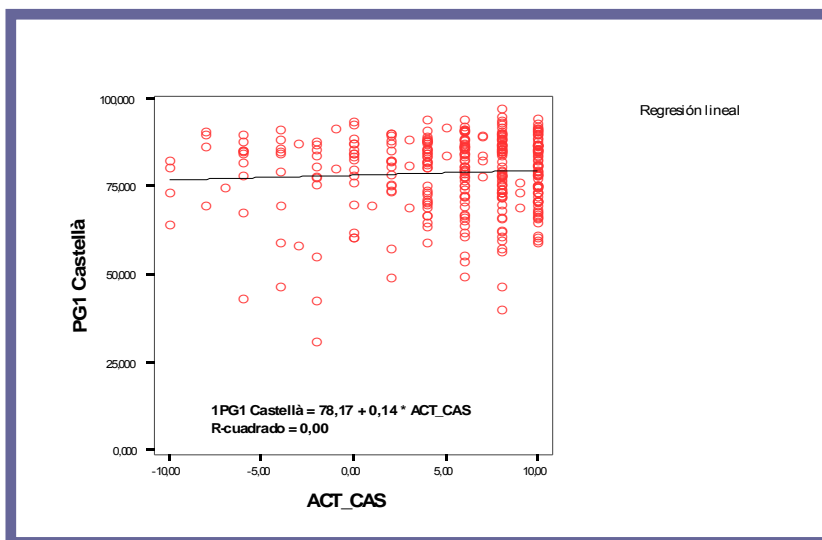
$r=0,152;$ $p=0,014$

Globalment, en el cas de la relació entre els coneixements de llengua catalana i les actituds manifestades envers aquesta llengua, no s'observen gaires diferències en funció de l'origen de l'alumnat, ja que en tots dos casos la relació esdevé positiva i significativa des del punt de vista estadístic ($r=0,334$; $p<0,001$ en els autòctons i $r=0,152$; $p=0,014$ en els immigrants). No obstant això, la intensitat d'aquesta relació varia, sent més forta en el cas de l'alumnat autòcton.

- Llengua castellana

GRÀFICA 8

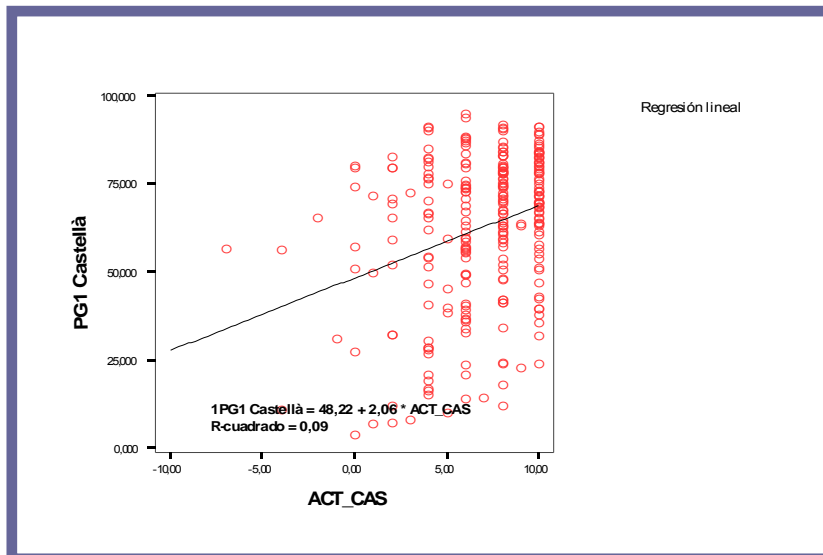
Recta de regressió corresponent a la relació del PG1 (Castellà) amb les actituds lingüístiques envers el castellà en el cas de l'alumnat autòcton.



$r=0,062$; $p=0,257$

GRÀFICA 9

Recta de regressió corresponent a la relació del PG1 (Castellà) amb les actituds lingüístiques envers el castellà en el cas de l'alumnat d'origen immigrant.



$$r=0,295; p<0,0001$$

En canvi, en el cas de la relació entre el coneixement de llengua castellana i les actituds cap a aquesta llengua, sí que s'observen clares diferències en funció de l'origen de l'alumnat. Segons les dades analitzades, pràcticament no s'observa relació en el cas de l'alumnat autòcton (tot i no resultar significatiu des del punt de vista estadístic). En canvi, les dades analitzades sí que corroboren l'existència d'aquesta relació en el cas de l'alumnat estranger (i en aquest cas sí que esdevé significatiu) ($r=0,062$; $p=0,257$ els autòctons i $r=0,295$; $p<0,0001$ els immigrants).

De manera que, comparant de nou dels resultats en les dues llengües i diferenciant l'origen de l'alumnat, podem afirmar l'existència de la relació per a les dues llengües quan ens referim a l'alumnat estranger però no per a l'alumnat autòcton. Sembla ser que per a aquests darrers els coneixements de llengua castellana no estan gaire relacionats amb les actituds envers aquesta llengua o, dit d'una altra manera, probablement els coneixements de castellà depenguin de molts altres factors. De fet, i considerant al mateix temps les dades sobre el coneixement lingüístic, aquests mostren un bon coneixement d'aquesta llengua, independentment de quines siguin les seves actituds.

No obstant això, tal i com hem reiterat, el nostre treball pretén analitzar més a fons la casuística de l'alumnat d'origen estranger, per tal de conèixer millor el procés que

segueixen per aprendre el català i el castellà i les relacions que s'estableixen amb les actituds que manifesten envers aquestes dues llengües.

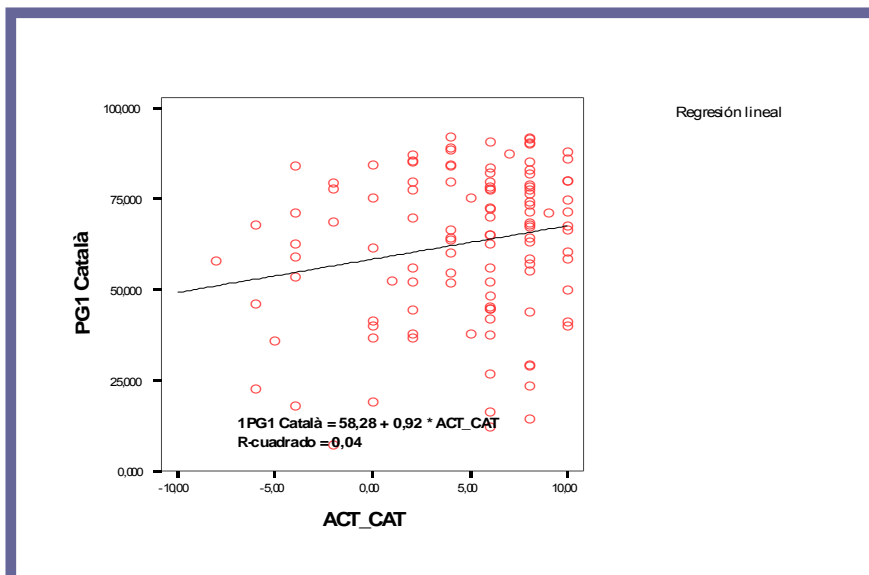
És per això que, seguidament, analitzarem aquesta relació concretament en els alumnes hispanoamericans, magribins i romanesos (de llengua castellana, àrab i romanesa respectivament), tenint en compte que són en aquest ordre les tres zones de procedència que predominen entre l'alumnat estranger escolaritzat en el nostre sistema educatiu. A més a més, cal tenir en compte que les llengües pròpies de cadascun dels citats col·lectius són molt diferents entre elles i ens permeten valorar tres situacions de partida molt diferents pel que fa a l'aprenentatge de les llengües que aquí són pròpies. Per una part, els hispanoamericans, que tenen com a llengua pròpia el castellà, llengua que com sabem és cooficial juntament amb el català a la nostra Comunitat Autònoma. Per l'altra, els alumnes d'origen immigrant que parlen àrab, amb una llengua pròpia molt diferent de les que aquí són oficials. I, finalment, els romanesos, que tenen com a llengua pròpia el romanès, de la mateixa família lingüística que el català i el castellà (Veure Annex 2).

9.3.3. Diferències en funció de la zona de procedència i llengua pròpia de l'alumnat d'origen immigrant: hispanoamericans (castellà), magribins (àrab) i romanesos (romanès).

- Alumnat de llengua castellana (hispanoamericans)

GRÀFICA 10

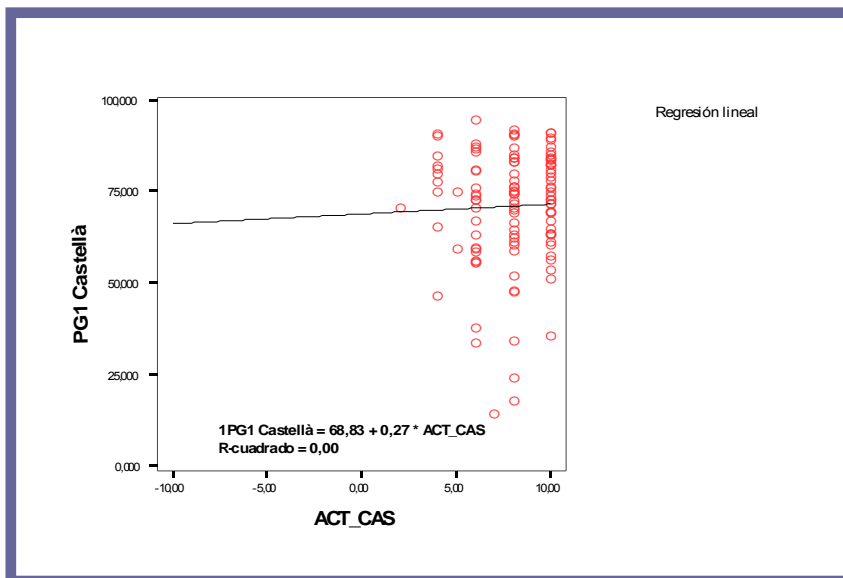
Recta de regressió corresponent a la relació del PG1 (Català) amb les actituds lingüístiques envers el català en el cas de l'alumnat d'origen immigrant de llengua castellana.



$r=0,195$ i $p=0,037$

GRÀFICA 11

Recta de regressió corresponent a la relació del PG1 (Castellà) amb les actituds lingüístiques envers el castellà en el cas de l'alumnat d'origen immigrant de llengua castellana.



$r=0,034$ i $p=0,719$

En el cas de l'alumnat d'origen immigrant de llengua castellana, s'observen clares diferències en les dues llengües analitzades. Concretament, i tot i observar-se una relació positiva per a les dues llengües, aquesta no esdevé significativa en el cas del coneixement lingüístic en castellà i les actituds envers aquesta llengua ($r=0,034$; $p=0,719$).

Cal recordar en aquest cas que els alumnes que provenen d'Hispanoamèrica tenen el castellà com a llengua pròpia, facilitant l'aprenentatge d'aquesta llengua. De fet, l'aprenentatge del castellà per a aquests alumnes no es pot considerar l'aprenentatge d'una nova llengua, sinó l'aprenentatge de la llengua pròpia en un context formal com és l'escola.

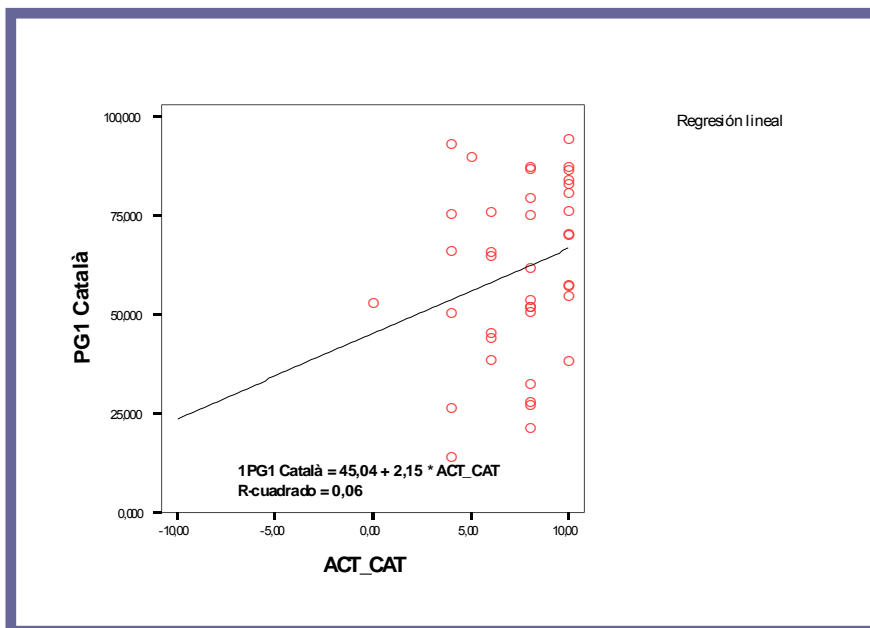
En canvi, en llengua catalana, la relació observada esdevé positiva, relativament forta i significativa des del punt de vista estadístic ($r=0,195$ i $p=0,037$). A diferència del que acabem de dir, en aquest cas sí que estaríem parlant de l'aprenentatge d'una nova llengua, a pesar de la proximitat lingüística amb la seva llengua pròpia.

Més endavant intentarem esbrinar amb més detall el perquè d'aquestes diferències, analitzant els resultats obtinguts per l'alumnat hispanoamericà en la PG1 en català i en castellà i les actituds que mostren envers aquestes llengües.

- Alumnat de llengua àrab (magribins)

GRÀFICA 12

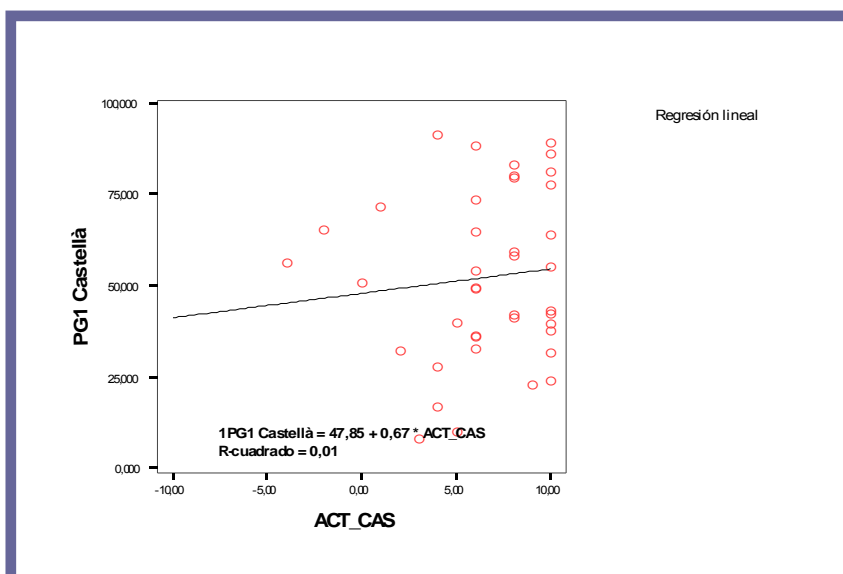
Recta de regressió corresponent a la relació del PG1 (Català) amb les actituds lingüístiques envers el català en el cas de l'alumnat d'origen immigrant de llengua àrab.



$r=0,241$ i $p=0,134$

GRÀFICA 13

Recta de regressió corresponent a la relació del PG1 (Castellà) amb les actituds lingüístiques envers el castellà en el cas de l'alumnat d'origen immigrant de llengua àrab.



$r=0,102$ i $p=0,531$

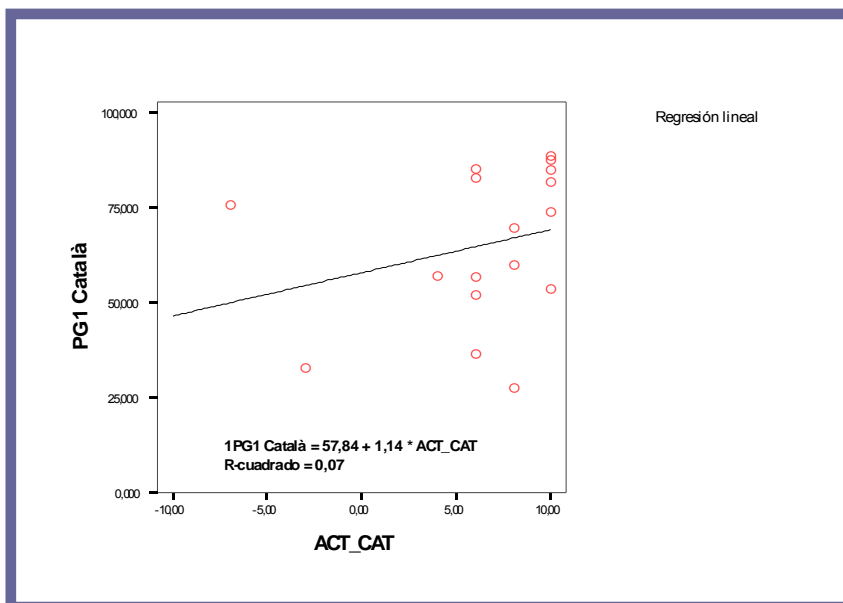
Pel que fa a l'alumnat de llengua àrab, la relació observada en les dues llengües és positiva, relativament forta i no esdevé significativa en cap dels casos ($r=0,241$; $p=0,134$ en llengua catalana i $r=0,102$; $p=0,531$ en llengua castellana). No obstant això, és més intensa en el cas del català que en el cas del castellà.

De manera que, tot i no resultar significativa en cap cas, les gràfiques anteriors (Gràfica 12 i 13) reflecteixen clarament l'existència d'una relació positiva en les dues llengües. Cal tenir en compte que el fet de treballar amb una mostra reduïda pot estar repercutint en els nivells de significació observats.

- Alumnat de llengua romanesa (romanesos)

GRÀFICA 14

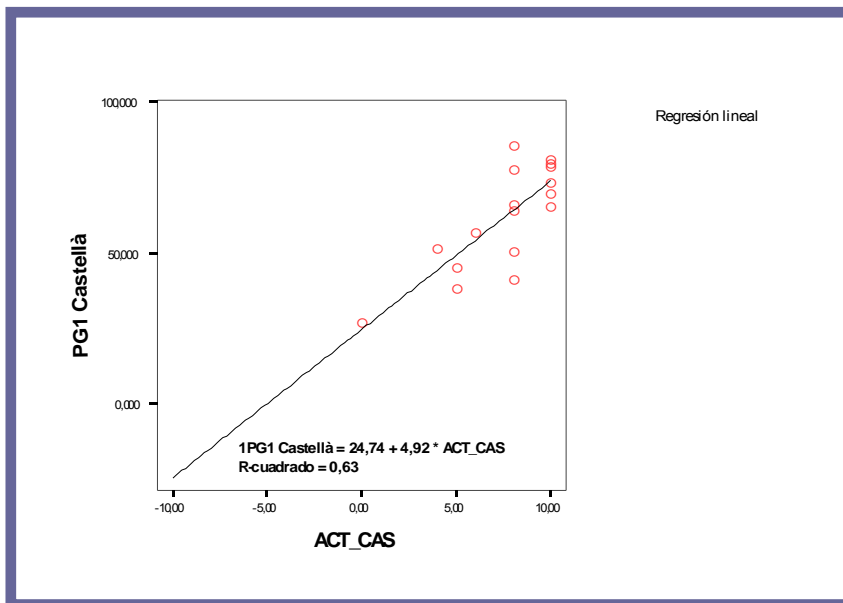
Recta de regressió corresponent a la relació del PG1 (Català) amb les actituds lingüístiques envers el català en el cas de l'alumnat d'origen immigrant de llengua romanesa.



$r=0,270$ i $p=0,295$

GRÀFICA 15

Recta de regressió corresponent a la relació del PG1 (Castellà) amb les actituds lingüístiques envers el castellà en el cas de l'alumnat d'origen immigrant de llengua romanesa.



$$r=0,792 \text{ i } p<0,0001$$

En canvi, en el cas de l'alumnat romanès, la relació és especialment forta i significativa des del punt de vista estadístic pel que fa a la llengua castellana ($r=0,792$; $p<0,0001$). En el cas del català, la relació és molt menys forta i no resulta significativa ($r=0,270$; $p=0,295$).

De manera que, de manera global, i amb la intenció de recapitular, els resultats analitzats permeten corroborar l'existència de la relació entre les actituds i el coneixement lingüístic en les dues llengües analitzades (el català i el castellà) en el cas dels alumnes d'origen immigrant de llengua castellana, àrab i romanesa; no obstant, com hem pogut veure, la correlació observada tan sols resulta significativa en dos casos: entre els alumnes hispanoamericans i el coneixement i actituds cap al català i entre els romanesos i el coneixement i les actituds envers el castellà. De fet, a pesar de la manca de significació observada, la recta esdevé positiva en tots els casos, tot i que la intensitat de la relació varia. Concretament, en primer lloc està l'alumnat romanès, després els de llengua àrab i, finalment, els de llengua castellana, seguint el mateix ordre en ambdues llengües.

Amb la intenció d'intentar esbrinar el perquè d'aquestes diferències, en el següent punt analitzarem detingudament els resultats obtinguts per aquests tres grups en la PG1 en

català i en castellà i les actituds que manifesten envers aquestes llengües. Cal recordar que les primeres llengües d'aquests col·lectius són molt diferents entre elles i respecte al català i al castellà, suposant a la pràctica diferents punts de partida respecte a l'aprenentatge de les llengües de l'escola.

Concretament, la següent taula mostra les puntuacions mitjanes obtingudes en el coneixement lingüístic en català i en castellà per aquests tres grups i els índexs de dispersió existents en cada cas. Al mateix temps, la primera columna mostra el nombre d'alumnes de la mostra que parlen aquella llengua i el percentatge que representen respecte al conjunt d'alumnes immigrants.

TAULA LXX

Coneixement lingüístic en català i en castellà. Alumnat d'origen immigrant i L1: castellà, àrab i romanès. Freqüència absoluta (percentatge), mitjana i desviació típica.

	N (%)	PG1-CAT	σ	PG1-CAS	σ
Castellà	114 (43,51)	62,52	20,87	70,91	15,85
Àrab	40 (15,27%)	61,13	21,90	52,20	23,01
Romanès	17 (6,49)	65,08	20,03	61,77	17,16

En primer lloc, analitzarem els resultats obtinguts per cada grup per separat, ja que com veurem, segueixen tendències clarament diferenciades.

Tal i com es pot veure en la taula anterior, l'alumnat d'origen immigrant de llengua castellana obté resultats clarament superiors a la resta en aquesta llengua, la qual cosa era d'esperar ja que aquesta és la seva llengua pròpia (8,39 punts més de mitjana). En canvi, en el cas dels alumnes de llengua àrab succeeix totalment el contrari, obtenint en aquest cas millors resultats en català que en castellà (8,93 punts més de mitjana). Finalment, els alumnes romanesos, que sembla ser que tenen un coneixement més equilibrat de les dues llengües, tenint en compte que en aquest cas es redueixen més les distàncies entre ambdues, obtenen també en aquest cas millors resultats en català que en castellà, contràriament al que succeeix amb el conjunt dels alumnes d'origen immigrant.

D'altra banda, les puntuacions mitjanes són força semblants en tots els casos però hi ha dues dades que cal remarcar especialment: els resultats obtinguts en llengua

castellana per l'alumnat hispanoamericà i per l'alumnat de llengua àrab. En el primer cas, perquè superen la mitjana obtinguda pel total d'immigrants, reduint al mateix temps distàncies respecte als autòctons. I, en el cas de l'alumnat que parla àrab, perquè s'allunyen molt de la mitjana obtinguda pel conjunt dels immigrants en aquesta llengua.

Un altre punt que cal comentar és la dispersió observada donades les diferències observades en ambdues llengües. Concretament, en el cas del català, s'observen índexs molt semblants de dispersió, superiors als observats en castellà, excepte en els alumnes que parlen àrab. No obstant això, en gairebé tots els casos s'observen índexs molt elevats, seguint la línia observada pel conjunt d'immigrants. Cal destacar la dispersió observada en castellà per l'alumnat hispanoamericà, que malgrat que com veurem és inferior a la mitjana de l'alumnat immigrant queda lluny encara de la observada en el cas dels autòctons.

En segon lloc, compararem els resultats obtinguts en ambdues llengües entre els diferents grups esmentats, per tal de copsar quins col·lectius tenen millor coneixement del català i del castellà.

Tal i com es pot veure en l'anterior taula, l'ordre varia en funció de la llengua analitzada. En el cas del català, els que obtenen millors puntuacions són els romanesos, seguits dels hispanoamericans i, en darrer lloc, dels alumnes de llengua àrab. En canvi, els que obtenen millors resultats en castellà són els hispanoamericans, seguits dels romanesos i dels magribins.

De manera que, l'alumnat de llengua àrab és com hem vist el que obté pitjors resultats en ambdues llengües, amb índexs més elevats de dispersió. La resta de grups obtenen puntuacions molt semblants en les dues llengües, tot i que els hispanoamericans obtenen millors resultats en castellà i els romanesos en català.

Finalment remarcar novament els bons resultats obtinguts pels hispanoamericans en castellà, la seva llengua pròpia. De fet, és l'únic dels tres grups analitzats que obté millors puntuacions en castellà, seguint la tendència observada pel conjunt de l'alumnat d'origen immigrant, tot i que en aquest cas, existint una distància considerable entre el coneixement lingüístic adquirit en una o altra llengua.

Un altre aspecte que necessàriament ha de comentar és la incidència de la llengua pròpia dels alumnes immigrants i de la proximitat lingüística

En aquest sentit, els resultats analitzats ens permeten afirmar que la proximitat lingüística de la llengua pròpia d'aquests alumnes amb el català i el castellà incideix positivament en l'aprenentatge d'aquestes llengües. És per això que els alumnes

romanesos, amb una llengua molt propera a les que aquí són oficials, assoleixen un coneixement bastant equilibrat entre ambdues llengües, per sobre de l'alumnat de llengua àrab en les dues llengües i dels hispanoamericans en català. En llengua castellana, els alumnes que puntuen millor són òbviament els hispanoamericans, que tenen el castellà com a llengua pròpia. Tenint en compte aquest aspecte, també seria d'esperar que superessin als romanesos en llengua catalana però no és així. D'altra banda, l'alumnat de llengua àrab, amb una llengua familiar molt distant, està en la darrera posició en tots dos casos, de manera que podríem dir que comparant aquests tres grups aquests són el que tenen més dificultats per aprendre les llengües de l'escola, amb especials dificultats en llengua castellana.

No obstant, tal i com veurem tot seguit, amb el temps tots els grups milloren considerablement en el coneixement d'ambdues llengües, de manera que, podem concloure que el temps d'estada és una variable decisiva en l'adquisició del coneixement d'una nova llengua.

Les taules que apareixen a continuació (Taula LXXI, LXXII i LXXIII) mostren el coneixement lingüístic dels alumnes d'origen immigrant de llengua àrab, romanesa i castellana, en funció del temps d'estada al nostre país.

TAULA LXXI

Coneixement lingüístic en català i en castellà. Alumnat d'origen immigrant de llengua castellana i temps d'estada. Freqüència absoluta (percentatge), mitjana i desviació típica.

	N (%)	PG1 CAT	σ	PG1 CAS	σ
Menys de 3 anys	44 (38,60)	47,61	20,28	63,87	16,97
Entre 3 i 6 anys	44 (38,60)	67,73	15,77	73,50	14,54
Més de 6 anys	26 (22,80)	78,92	10,70	78,43	10,92

TAULA LXXII

Coneixement lingüístic en català i en castellà. Alumnat d'origen immigrant de llengua àrab i temps d'estada. Freqüència absoluta (percentatge), mitjana i desviació típica.

	N (%)	PG1 CAT	σ	PG1 CAS	σ
Menys de 3 anys	9 (22,50)	38,77	10,20	28,43	12,51
Entre 3 i 6 anys	11 (27,50)	57,84	25,87	49,97	25,22
Més de 6 anys	20 (50,00)	73,01	14,01	64,13	16,32

TAULA LXXIII

Coneixement lingüístic en català i en castellà. Alumnat d'origen immigrant de llengua romanesa i temps d'estada. Freqüència absoluta (percentatge), mitjana i desviació típica.

	N (%)	PG1 CAT	σ	PG1 CAS	σ
Menys de 3 anys	8 (47,06)	51,49	18,98	52,26	17,32
Entre 3 i 6 anys	8 (47,06)	76,15	12,15	68,35	11,87
Més de 6 anys	1 (5,88)	85,320	---	85,26	---

Les dades mostren clarament que l'alumnat hispanoamericà millora amb el temps el seu coneixement del català i del castellà. En el cas del català, els que porten entre tres i sis anys obtenen 20,12 punts més de mitjana que els que en porten menys de tres, i els que ja en porten més de sis, superen a aquests darrers amb 31,31 punts més de mitjana. Al mateix temps, els que en porten més de sis superen en 11,19 punts als que en porten entre tres i sis. Finalment, remarcar que les diferències observades entre els diferents grups resulten significatives en tots els casos ($F_{2,111}=31,924$; $p<0,0001$). De manera que, les dades que acabem de descriure ens permeten reafirmar la idea que amb el temps d'estada a Catalunya el coneixement del català de l'alumnat d'origen immigrant de llengua castellana millora considerablement. En el cas del castellà, també s'observa la mateixa tendència, i amb el temps millora el coneixement d'aquesta llengua. Concretament, els alumnes que porten entre tres i sis anys obtenen 9,63 punts més de mitjana que els que en porten menys de tres. I, els que en porten més de sis superen en 14,56 punts als que en porten menys de tres i amb 4,92 punts als que en porten entre tres i sis. En aquest cas, les diferències resulten significatives en tots els casos excepte entre els que els que porten entre tres i sis anys i més de sis ($F_{2,111}=8,961$; $p<0,0001$). En aquest cas, sembla ser que l'avenç observat en el coneixement d'aquesta llengua és menor que durant els primers anys. Un altre aspecte que cal destacar és que els alumnes hispanoamericans que porten més de sis anys obtenen puntuacions gairebé iguals a les que obté l'alumnat autòcton en aquesta llengua (78,43 enfront 78,89). I, en darrer lloc, respecte a la dispersió, comentar que tot i que en un principi és major en llengua catalana, aquesta disminueix en tots dos casos amb el temps d'estada fins a igualar-se.

En el cas de l'alumnat de llengua àrab, les dades també revelen una tendència ascendent però en aquest cas les diferències resulten significatives en menys casos, de manera que, aparentment, el temps d'estada no té tanta incidència en el coneixement lingüístic assolit en les dues llengües. Probablement, i considerant la distància lingüística de l'àrab amb les nostre llengües pròpies, l'aprenentatge d'aquestes s'allargui amb el temps i els avenços costin més de percebre tenint en compte els intervals temporals que hem emprat. Tot i això, respecte al coneixement del català, els alumnes que porten entre tres i sis anys superen en 19,07 punts als que en porten menys de tres i els que en porten més de sis en 34,25 als que porten menys temps i en 15,18 als que en porten entre tres i sis. Les diferències descrites tan sols resulten significatives en un cas, entre els que porten menys temps i els que en porten més ($F_{2,37}=12,240$; $p<0,0001$). Pel que fa al coneixement del castellà, els alumnes que porten entre tres i sis anys superen en 21,54 punts als que en porten menys de tres.

D'altra banda, els que porten més temps (més de sis anys) obtenen 35,69 punts més que els que porten menys temps i 14,15 més que els que porten entre tres i sis anys. En aquest cas, les diferències resulten significatives en tots els casos, excepte entre els que porten més temps, tot millorar considerablement (quasi 15 punts més, $F_{2,37}=11,651$; $p<0,0001$). Pel que fa a la dispersió, cal destacar la observada en el cas dels alumnes de llengua àrab que porten entre tres i sis anys. Concretament, mostren els índexs més elevats de dispersió, fins i tot per sobre dels que porten més temps. Tot i això, sembla ser que amb el temps disminueix i el coneixement entre els alumne és més homogeni. De manera que, tal i com hem pogut veure, el temps d'estada és decisiu pel que fa a l'aprenentatge del català i del castellà, sobretot durant els primers anys i quan ja es porta més temps, tenint en compte que s'observen més progressos quan porten més de tres anys o quan ja en porten més de sis.

I finalment, en el cas dels alumnes romanesos, s'observa una millora considerable en les dues llengües analitzades, tot i que el grup que porta més de sis anys tan sols està format per un alumne. Per aquest motiu, i tot i que les diferències observades resulten significatives en tots els casos ($F_{2,14}=5,645$; $p=0,016$ en català i $F_{2,14}=3,678$; $p=0,052$ en castellà), no s'han pogut realitzar les proves *post-hoc* que revelen el nivell de significació de les diferències observades entre els diferents grups. En aquest cas, els alumnes que porten entre tres i sis anys obtenen 24,65 punts de mitjana en català que les que en porten menys de tres i 16,09 més en castellà. L'alumne romanès que porta més temps, obté 33,83 punts més de mitjana en català i 33 més en castellà. De manera que, els resultats mostren clarament la incidència del temps en la millora del coneixement d'ambdues llengües.

En darrer lloc, ens agradaria remarcar que independentment de l'origen de l'alumnat estranger, els que ja porten més de sis anys aquí redueixen força les distàncies respecte als autòctons. Però tot i això també s'observen diferències entre els diferents grups estudiats. En aquest sentit, cal destacar per un costat els alumnes romanesos, que puntuen aproximadament 4 punts per sobre en català i 10 punts més de mitjana en castellà (tot i que cal recordar que aquest grup està format per un sol alumne). D'altra banda, l'alumnat hispanoamericà amb el temps s'apropa molt als seus parells autòctons, especialment pel que fa al coneixement de la llengua castellana.

Tot seguit, realitzarem aquests mateixos anàlisis però en aquest cas en relació a les actituds manifestades pels diferents grups, globalment i en funció del temps d'estada a l'Estat espanyol o a Catalunya.

TAULA LXXIV

Actituds lingüístiques cap al català i el castellà. Alumnat d'origen immigrant i L1: castellà, àrab i romanès. Freqüència absoluta (percentatge), mitjana i desviació típica.

	N (%)	ACTITUD CAT	ACTITUD CAS
Castellà	114 (43,51)	4,60	7,85
Àrab	40 (15,27%)	7,47	6,52
Romanès	17 (6,49)	6,35	7,53

En general, podem afirmar que independentment de la llengua pròpia dels alumnes immigrants no s'observen grans diferències en la mitjana enregistrada respecte a les actituds cap a les dues llengües, excepte en el cas de l'alumnat hispanoamericà i les actituds que manifesten cap al català.

No obstant això, si comparem les actituds que manifesta cadascun d'aquests grups envers les dues llengües, l'alumnat de llengua àrab té millors actituds cap al català (0,95 més de mitjana que en castellà) i hispanoamericans i romanesos cap al castellà (3,25 i 1,18 més en castellà que en català respectivament).

D'altra banda, puntualitzar que els alumnes que de llengua àrab són els que tenen millors actituds cap al català. En aquest cas, el fet de tenir una llengua pròpia molt diferent no és un obstacle en la formació d'unes actituds favorables envers aquesta.

Òbviament l'alumnat hispanoamericà, és el que mostra millors actituds cap al castellà, tot i que a molt poca distància dels romanesos. Contràriament, aquests darrers mostren millors actituds cap al català que els alumnes d'origen immigrant de llengua castellana. De fet, dels tres grups analitzats, són els que mostren pitjors actituds cap a aquesta llengua.

En darrer lloc, emfasitzar que, en general, les actituds que mostren els alumnes immigrants cap a les llengües de l'escola (el català i el castellà) són bastant positives i no s'han observat grans diferències entre aquests tres col·lectius.

De manera que, tal i com hem pogut veure, les actituds manifestades cap al català i el castellà per aquests tres col·lectius són bastant semblants. En canvi, la llengua pròpia es mostra més decisiva en l'adquisició del coneixement lingüístic. En aquest cas el fet de tenir una llengua distant al català i/o al castellà, suposa un obstacle a l'hora d'aprendre la nova llengua. En canvi, els alumnes amb una llengua propera,

concretament de la mateixa família lingüística com és el romanès, obtenen puntuacions semblants en ambdues llengües, fins i tot per sobre en català que els hispanoamericans, que ja saben castellà i en principi haurien de tenir més facilitats per aprendre el català considerant la proximitat lingüística entre les dues llengües.

A més, si analitzem les actituds manifestades cap al català i el castellà pels diferents grups en funció del temps d'estada, sembla ser que aquest no incideix amb la mateixa força que ho feia per a l'adquisició del coneixement lingüístic. De fet, tal i com veurem a continuació, aquesta variable tan sols esdevé significativa en un dels casos analitzats. Concretament, el temps d'estada incideix en la formació de les actituds favorables cap a la llengua castellana per part de l'alumnat llatinoamericà sobretot durant els primers anys al país receptor, tenint en compte que les diferències observades tan sols resulten significatives entre els que porten menys de tres anys i els que en porten entre tres i sis.

Pel que fa als alumnes hispanoamericans, i a malgrat que les actituds milloren amb el temps d'estada, les diferències observades no resulten significatives en llengua catalana ($F_{2,111}=2,249$; $P=0,110$). En castellà no s'observa una millora constant a mesura que augmenta el temps d'estada, i els que porten més de sis anys no mostren unes actituds tant favorables com els que en porten entre tres i sis. De fet, els que porten entre tres i sis anys mostren unes actituds molt positives cap al castellà, i és per això que les diferències esdevenen significatives respecte als que porten menys temps ($F_{2,111}=3,842$; $p=0,024$). De manera que, l'alumnat d'origen immigrant de llengua castellana durant els primers anys millora considerablement les seves actituds envers aquesta llengua.

L'alumnat de llengua àrab mostra en tots els casos unes actituds favorables cap a les dues llengües i les diferències observades no esdevenen significatives en cap dels casos ($F_{2,37}=0,144$; $p=0,866$ en català i $F_{2,37}=0,030$; $p=0,971$ en castellà).

Amb l'alumnat romanès passa pràcticament el mateix, ja que en general mostra també unes actituds favorables cap a les dues llengües (excepte cap al català al principi). En aquest cas, s'observa una millora de les actituds en el grup que porta entre tres i sis anys respecte al que en porta menys de tres, però l'alumne que porta més temps obté puntuacions en ambdues llengües per sota a aquests. Les diferències no resulten significatives en cap dels casos ($F_{2,14}=0,081$; $p=0,922$ en català i $F_{2,14}=1,821$; $p=0,198$ en castellà).

D'altra banda, constatar que en tots els casos són millors les actituds cap a la llengua castellana, seguint la mitjana del conjunt d'alumnes immigrants, excepte en el cas dels

alumnes d'origen immigrant de llengua àrab, que manifesten millors actituds cap al català.

Les següent taules (Taula LXXV, LXXVI i LXXVII) reflecteixen aquestes dades.

TAULA LXXV

Actituds lingüístiques cap al català i el castellà. Alumnat d'origen immigrant de llengua castellana i temps d'estada. Freqüència absoluta (percentatge), mitjana i desviació típica.

	N (%)	ACTITUD CAT	ACTITUD CAS
Menys de 3 anys	44 (38,60)	4,07	7,41
Entre 3 i 6 anys	44 (38,60)	4,18	8,50
Més de 6 anys	26 (22,80)	6,19	7,50

TAULA LXXVI

Actituds lingüístiques cap al català i el castellà. Alumnat d'origen immigrant de llengua àrab i temps d'estada. Freqüència absoluta (percentatge), mitjana i desviació típica.

	N (%)	ACTITUD CAT	ACTITUD CAS
Menys de 3 anys	9 (22,50)	7,11	6,56
Entre 3 i 6 anys	11 (27,50)	7,45	6,73
Més de 6 anys	20 (50,00)	7,65	6,40

TAULA LXXVII

Actituds lingüístiques cap al català i el castellà. Alumnat d'origen immigrant de llengua romanesa i temps d'estada. Freqüència absoluta (percentatge), mitjana i desviació típica.

	N (%)	ACTITUD CAT	ACTITUD CAS
Menys de 3 anys	8 (47,06)	5,87	6,250
Entre 3 i 6 anys	8 (47,06)	6,875	8,750
Més de 6 anys	1 (5,88)	6,000	8,000

TAULA LXXVIII

Principals resultats de la recerca.

EL CONEIXEMENT LINGÜÍSTIC DE L'ALUMNAT

- L'alumnat autòcton obté puntuacions clarament superiors a l'alumnat d'origen immigrant en ambdues llengües.
- Els autòctons manifesten un millor coneixement de la llengua catalana i els immigrants a la inversa, manifesten un millor coneixement de la llengua castellana que de la catalana.
- La dispersió és major en les dues llengües i en ambdós índexs en el cas de l'alumnat estranger. Suposa una major heterogeneïtat en el coneixement d'ambdues llengües.
- Les diferències observades en funció de l'origen de l'alumnat esdevenen significatives en tots els casos.

► **Variables significatives per al conjunt de l'alumnat.**

Llengua familiar:

- Les diferències observades en funció de la llengua familiar de l'alumnat esdevenen significatives en tots els casos.
- L'alumnat catalanoparlant és el que mostra un major coneixement de la llengua catalana i l'alumnat castellanoparlant de la llengua castellana.
- Tots els grups mostren un coneixement força homogeni d'ambdues llengües.

Situació Socioprofessional:

- Les diferències resulten significatives en ambdues llengües entre els grups alta – baixa i mitjana – baixa.
- La dispersió augmenta a mesura que es redueix la situació socioprofessional.

► **Variables significatives per a l'alumnat d'origen immigrant.**

Nivell sociocultural:

- Globalment, s'observa una tendència descendent en els resultats: es redueixen les puntuacions amb el nivell sociocultural.
- No esdevé significatiu en l'adquisició de la llengua catalana. Les diferències observades són mínimes.
- En el cas del castellà, les diferències esdevenen significatives entre els que tenen pares amb estudis universitaris i amb estudis primaris, tenint en compte que són els que mostren millors i pitjors resultats respectivament vers aquesta llengua.

Edat d'arribada:

- Arribar de més jove afavoreix l'aprenentatge del català i del castellà.
- Tots els grups mostren un coneixement força equilibrat d'ambdues llengües.
- La dispersió és major a més edat d'arribada.
- Les diferències esdevenen significatives en ambdues llengües entre els nascuts a l'Estat espanyol o a Catalunya i els que van arribar amb més de deu anys i entre els que van arribar amb menys de deu anys i els que van arribar amb més de deu anys. De manera que, tan sols

redueixen distàncies respecte els nascuts a l'Estat espanyol o a Catalunya els que van arribar de més petits.

Temps d'estada:

- Amb el temps, millora el coneixement de les llengües pròpies de la comunitat d'acollida.
- En català, les diferències resulten significatives en tots els casos excepte entre els nascuts a l'Estat espanyol o a Catalunya i els que porten més temps. De manera que, en aquest cas, el temps permet reduir distàncies respecte els que han nascut aquí.
- En castellà, les diferències esdevenen significatives en molts menys casos, de manera que el temps d'estada a Catalunya no és tant decisiu per a l'aprenentatge del castellà com per al del català.
- L'alumnat d'origen immigrant nascut a l'Estat espanyol o a Catalunya és del total d'immigrants el que obté millors resultats en ambdues llengües, reduint força les distàncies amb els autòctons.

LES ACTITUDS LINGÜÍSTIQUES DE L'ALUMNAT

- En general, tant autòctons com immigrants mostren globalment actituds favorables cap a les dos llengües. Tot i això, els autòctons mostren millors actituds cap al català i els immigrants cap al castellà.
- En tots dos casos es registren elevats percentatges d'actituds neutres i la pràctica inexistència d'actituds desfavorables envers alguna d'elles.
- Les diferències observades en funció de l'origen de l'alumnat resulten significatives en tots els casos.

► Variables significatives per al conjunt de l'alumnat.Llengua familiar:

- L'alumnat catalanoparlant és el que manifesta millors actituds cap al català i pitjors cap al castellà. A l'inrevés del que succeeix amb l'alumnat castellanoparlant, que és el que manifesta millors actituds cap al castellà i pitjors cap al català.
- En català, les diferències resulten significatives en tots els casos excepte entre l'alumnat catalanoparlant i el bilingüe (que són dos grups que mostren millors actituds cap al català) i l'alumnat castellanoparlant i els al·lòfons (que són els dos grups que manifesten pitjors actituds vers aquesta llengua).
- En castellà, en tots els casos excepte entre els bilingües i els castellanoparlants i els al·lòfons (tots ells amb unes actituds favorables envers aquesta llengua).

Situació Socioprofessional:

- Tendència inversa: Les actituds cap al català milloren a mesura que la SSP augmenta – Les actituds cap al castellà milloren a mesura que la SSP disminueix.
- És per això que els alumnes amb una SSP alta són els que mostren millors actituds cap al català i pitjors cap al castellà i els alumnes amb una SSP baixa són els que manifesten pitjors actituds cap al català i millors cap al castellà.
- En el cas de la llengua catalana les diferències resulten significatives entre els que provenen d'una SSP alta i els que provenen d'una SSP baixa.
- En llengua castellana, són significatives entre aquests i entre els que provenen d'una SSP mitjana i baixa.

► Variables significatives per a l'alumnat d'origen immigrant.Nivell sociocultural:

- Quan el nivell sociocultural és menor s'observen millors actituds envers les dos llengües.
- En llengua catalana les diferències no resulten significatives en cap dels casos. De manera que, aquesta variable no resulta decisiva per a l'aprenentatge del català.
- En llengua castellana les diferències observades resulten significatives entre el grup d'alumnes amb pares amb estudis universitaris i amb estudis primaris, amb unes actituds favorables i neutres respectivament vers aquesta llengua.

Edat d'arribada:

- Els que arriben de més petits (menys de 10 anys) mostren millors actituds cap al català.
- Els que arriben amb més de 10 anys són els que manifesten pitjors actituds cap al català i, al mateix temps, millors cap al castellà.
- Les diferències observades entre les actituds cap al català que manifesten els que van néixer aquí i els que van arribar de més grans esdevenen significatives. En el cas del castellà, en cap dels casos analitzats.
- L'edat d'arribada no incideix tant en la formació de les actituds cap al castellà.

Temps d'estada:

- Les actituds cap a les dues llengües milloren molt poc amb el temps d'estada al país d'acollida.
- En llengua catalana les diferències observades no resulten significatives. I, en castellà, tan sols entre els que porten menys de tres anys i els

que en porten entre tres i sis que són els mostren millors actituds envers aquesta llengua.

- El temps d'estada tampoc incideix gaire en la formació d'unes actituds més positives cap a les dos llengües.

- També en aquest cas l'alumnat d'origen immigrant que ha nascut a l'Estat espanyol o a Catalunya és del total d'immigrants el que mostra millors actituds cap al català. No obstant això, en el cas de la llengua castellana les diferències són mínimes, i fins i tot en aquest cas la mitjana enregistrada és inferior a la d'altres grups en funció de l'edat d'arribada o temps d'estada.

- Tendència general: actituds neutres cap al català i favorables cap al castellà.

LA RELACIÓ ENTRE LES COMPETÈNCIES LINGÜÍSTIQUES I LES ACTITUDS LINGÜÍSTIQUES

Total de la mostra:

- S'observa una relació positiva i significativa en llengua catalana ($r=0,267$; $p<0,0001$).
- En llengua castellana, pràcticament no s'observa relació entre ambdues variables, tot i no resultar significatiu estadísticament ($r=0,052$; $p=0,201$).

Autòctons:

- Relació positiva i significativa en català ($r=0,334$; $p<0,0001$).
- No s'observa relació entre aquestes dues variables en llengua castellana ($r=0,062$; $p=0,257$).

Immigrants:

- La relació esdevé positiva i significativa en ambdues llengües ($r=0,152$; $p=0,014$ en català i $r=0,295$; $p<0,0001$ en castellà).

Segons la L1 de l'alumnat d'origen immigrant:

Llatinoamericans:

- Relació positiva i significativa en català ($r=0,195$; $p=0,037$).
- Relació molt feble i no significativa en castellà ($r=0,034$; $p=0,719$).

Àrabs:

- Relació positiva en tots dos casos, més forta en llengua catalana. No esdevé significatiu ($r=0,214$; $p=0,134$ en català i $r=0,102$; $p=0,531$ en castellà).

Romanesos:

- En català, tot i ser positiva no esdevé significatiu estadísticament ($r=0,270$; $p=0,295$).
- Relació molt intensa i significativa en castellà ($r=0,792$; $p<0,0001$).

L'ALUMNAT LLATINOAMERICÀ, ÀRAB I ROMANÈS

Coneixement lingüístic:

- Els llatinoamericans són els únics que obtenen millors resultats en castellà. La resta, trencant amb la tendència seguida pel total d'alumnes immigrants, obtenen millors puntuacions en català.
- En català no s'observen gaires diferències.
- En castellà, l'alumnat llatinoamericà supera la mitjana obtinguda pel total, reduint al mateix temps les distàncies respecte els autòctons i els àrabs obtenen puntuacions molt per sota.
- En general, la dispersió observada és major en català, amb índexs força semblants entre els tres grups. En castellà és menor, excepte en el cas de l'alumnat àrab.
- Millors puntuacions per ordre en català: romanesos, llatinoamericans i àrabs.
- Millors puntuacions per ordre en castellà: llatinoamericans, romanesos i àrabs.
- La proximitat lingüística de la llengua pròpia de la llengua pròpia d'aquest alumnat amb el català i/o castellà incideix positivament en l'aprenentatge d'aquestes llengües.
- Contràriament, la distància lingüística comporta més dificultats per aprendre les llengües de l'escola.
- Amb el temps d'estada al país d'acollida tots els grups milloren en el coneixement d'ambdues llengües.
- Llatinoamericans: el temps d'estada es mostra decisiu en l'adquisició de les dues llengües, però més en el cas del castellà. Els que porten entre tres i sis anys s'acosten bastant als autòctons i els que porten més temps igualen les puntuacions obtingudes per aquests.

- Àrabs: el temps d'estada es mostra decisiu per a l'adquisició de les dos llengües, però especialment en el cas del castellà.
- Romanesos: el temps d'estada esdevé un factor molt important per a l'aprenentatge d'ambdues llengües. Els que porten més de sis anys (N=1) superen els seus iguals autòctons en el coneixement d'ambdues llengües.
- En general, tots els grups analitzats mostren un coneixement força equilibrat entre ambdues llengües.

Actituds:

- En general, tots els grups mostren unes actituds bastant positives envers les dos llengües, excepte en el cas dels alumnes llatinoamericans que mostren unes actituds neutres cap al català.
- L'alumnat àrab té millors actituds cap al català i llatinoamericans i romanesos cap al castellà.
- L'alumnat àrab és el que manifesta millors actituds cap al català, de manera que en aquest cas el fet de tenir una llengua pròpia molt diferent no és un obstacle per a la formació d'unes actituds positives.
- L'alumnat llatinoamericà és el que mostra millors actituds cap al castellà i pitjors cap al català.
- L'alumnat romanès manifesta actituds favorables cap a les dos llengües, tot i ser més positives cap al castellà.
- El temps d'estada no incideix amb la mateixa força que ho feia per a l'adquisició del coneixement lingüístic. Les actituds no milloren gaire amb el temps.
- Llatinoamericans: Les diferències no esdevenen significatives en català. En castellà no s'observa una millora constant a mesura que augmenta el temps d'estada, i sembla ser que aquest incideix sobretot durant els primers anys.
- Àrabs: Les diferències no esdevenen significatives en cap dels casos en funció del temps d'estada.

- Romanesos: Les diferències no esdevenen significatives en cap dels casos en funció del temps d'estada.
- En tots els casos són millors les actituds cap a la llengua castellana, seguint la tendència observada pel conjunt d'immigrants, excepte en el cas dels àrabs, que manifesten millors actituds cap al català.

10. Discussió

Abans de continuar amb la discussió dels resultats presentats, ens agradaria remarcar la rellevància de les conclusions que se n'extreuen; ja que, com hem vist, i a pesar que darrerament s'està impulsant força la recerca en aquest àmbit, existeixen pocs estudis sobre actituds lingüístiques i menys encara que analitzin la relació d'aquestes amb el coneixement lingüístic finalment assolit en una determinada llengua, concretament amb alumnat d'origen immigrant en contextos bilingües.

De fet, són molts els resultats que es desprenen de la recerca presentada. No obstant això, recollim en aquest apartat les conclusions més significatives que se'n deriven, sempre relacionant-les amb els objectius inicialment establerts. A més a més, abans de continuar amb la discussió, ens agradaria fer palès que les hipòtesis que havíem formulat s'han complert en tots els casos, aportant-nos a més un gran nombre de dades relacionades amb el coneixement i actituds lingüístiques de l'alumnat (especialment dels d'origen immigrant), que com a professionals de l'educació ens poden ser de gran utilitat.

Ens referirem en primer lloc als resultats obtinguts en relació als nivells de competència assolits, incidint fonamentalment en les principals diferències observades en funció de l'origen de l'alumnat (autòctons-immigrants) i analitzant més a fons la casuística de l'alumnat d'origen immigrant, amb la intenció de conèixer els factors que es mostren més influents en l'aprenentatge de la/es llengua/ües de l'escola.

Concretament, de la mateixa manera que en estudis previs (Maruny i Molina, 2000; Navarro i Huguet, 2005; Huguet i Navarro, 2006), les dades recollides constaten clares diferències en les competències observades en ambdues llengües en funció de l'origen de l'alumnat, evidenciant els resultats poc satisfactoris obtinguts per una gran part de l'alumnat d'origen immigrant. L'alumnat autòcton obté millors resultats en català i en castellà i, a més, a una distància considerable dels seus parells d'origen

immigrant. I, òbviament, aquest fet es tradueix previsiblement en diferències també pel que fa al rendiment acadèmic i justifica el fracàs escolar d'aquest col·lectiu, superior en aquesta etapa educativa. Un altre aspecte que cal destacar de la comparació entre autòctons-immigrants és la diferent tendència observada, ja que l'alumnat autòcton sap més català que castellà i l'alumnat d'origen immigrant a la inversa; tot i que, en relació a aquests darrers, si els considerem de manera global, la diferència amb el coneixement del català és mínima. De fet, tal i com hem vist, els alumnes immigrants assolixen un coneixement bastant equilibrat de les dues llengües de l'escola, argument pedagògic a favor de la immersió que defensarem amb més detall més endavant.

Malgrat el que acabem de dir, els resultats indiquen que aquestes distàncies es redueixen amb el temps d'estada al nostre país, que contribueix a millorar els competències en les llengües pròpies de la nostra Comunitat Autònoma. Reprenent les opinions de Cummins (2001) respecte les dificultats que l'adquisició d'una segona llengua suposa per a l'alumnat immigrant, podem afirmar que és imprescindible al menys un període de 5 anys per assolir el nivell dels escolars nadius en els aspectes més acadèmics de la llengua, tot i que hagin adquirit certa fluïdesa conversacional pel fet d'estar immersos o en contacte amb les llengües dominants o pròpies de la comunitat d'acollida. De fet, els resultats obtinguts en aquest estudi ens permeten corroborar aquesta afirmació i matisar, com en estudis anteriors (Collier, 1987; Thomas i Collier, 1997), que aquest procés pot esdevenir encara més llarg en funció de determinades variables com, per exemple, el temps d'estada. En el nostre cas, a partir dels sis anys d'estada a Catalunya i independentment de l'origen i la llengua pròpia, l'alumnat estranger comença a apropar-se al nivell dels seus iguals autòctons, exemplificant clarament l'argument anterior.

No obstant això, tot i que amb el temps mostren ser més competents en les dues llengües de l'escola, els resultats revelen clares diferències en funció de la seva L1. En aquest sentit, una major o menor proximitat lingüística d'aquesta amb la llengua que és objecte d'aprenentatge pot afavorir o dificultar aquest procés. És per això que, l'alumnat romanès que ja porta més de sis anys aquí, amb una llengua propera a la nostra i de la mateixa família lingüística, obté millors resultats que els àrabs que, per contra, són els que pitjors resultats obtenen en ambdues llengües (dels tres col·lectius analitzats), considerant al mateix temps que la seva llengua pròpia és de diferent família lingüística. D'altra banda, els resultats obtinguts per l'alumnat hispanoamericà en català i considerant el temps d'estada semblen indicar que en aquest cas, tot i tenir com a llengua pròpia el castellà, són pitjors que els obtinguts per l'alumnat romanès,

que desconeix en principi les dues llengües de l'escola. Més endavant aprofundirem sobre aquesta qüestió.

Els resultats obtinguts evidencien també diferències significatives en el coneixement de català i de castellà dintre del col·lectiu d'alumnes d'origen immigrant. Dit d'una altra manera, la dispersió observada constata la gran diversitat existent pel que fa al coneixement de la llengua de l'escola en l'alumnat immigrant (Vila, 2001). Aquest fet pot explicar-se en gran mesura considerant la diversitat de situacions que afecten a aquest alumnat. De fet, com s'ha vist, la diversitat és una de les principals característiques d'aquest col·lectiu, de manera que ens podem trobar amb situacions molt diverses que poden estar incidint també de diferents maneres en l'àmbit lingüístic. Òbviament, la situació de partida és diferent si ens referim a aquells alumnes que ja han nascut aquí, que han arribat a Catalunya de més petits o que s'han incorporat més tard al nostre sistema educatiu. De fet, ha quedat demostrat que el temps d'estada al país d'acollida esdevé un factor decisiu en l'aprenentatge d'una nova llengua, entre molts altres factors. Aquest fet ens porta a considerar que el procés d'aprenentatge de la llengua de l'escola que segueix l'alumnat d'origen immigrant no és paral·lel al que segueixen els seus iguals autòctons, fins i tot en el cas dels nens i nenes nascuts a Catalunya que procedeixen de famílies estrangeres (Vila, 2000). No obstant això, els resultats indiquen que els alumnes d'origen immigrant nascuts aquí s'apropen bastant als autòctons en el coneixement de la llengua catalana i la castellana. I, finalment, comentar també que, els alumnes d'origen immigrant que van arribar amb menys de deu anys o que ja en porten més de sis, retallen diferències respecte els que han nascut aquí, fins al punt que les diferències observades no resulten significatives, fet que ens porta a remarcar de nou la rellevància de l'edat d'arribada i del temps d'estada en l'aprenentatge d'una nova llengua.

Pel que fa a l'heterogeneïtat que apuntàvem anteriorment cal remarcar que aquesta repercuteix en la tasca del professorat, que ha d'atendre a un alumnat amb primeres llengües molt diferents entre elles i que alhora presenta nivells molt diferents respecte el coneixement de la/es llengua/ües de l'escola; sense comptar amb les diferències individuals i els ritmes d'aprenentatge, entre molts altres factors que determinen aquest procés. Evidentment, un enfocament que prioritza els aspectes formals enlloc dels comunicatius difícilment ajudarà a reduir les distàncies esmentades. Creiem necessari reflexionar sobre quin és l'enfocament utilitzat en l'ensenyament de llengua, accentuant la necessitat d'apropar-nos a un enfocament més comunicatiu que permeti la negociació de significats (Vila, Siqués i Roig, 2006).

A hores d'ara ja ha quedat clar que el temps d'estada al país d'acollida afavoreix l'aprenentatge de la/les llengua/ües pròpia/es de la Comunitat Autònoma. De manera que, podem afirmar que el temps de permanència en el país receptor es converteix en un factor determinant per al desenvolupament de les competències lingüístiques i, especialment, en els aspectes més acadèmics de la llengua, tal i com assenyala Cummins (1980, 1996, 2000). Cal tenir en compte però, que retallar distàncies respecte els autòctons resulta complicat, ja que aquests també milloren progressivament les seves habilitats comunicatives en tots els àmbits (Cummins, 2000).

Els anàlisis realitzats han constatat la influència d'altres variables en aquest aprenentatge. Concretament, a més del temps d'estada, l'edat d'arribada també s'ha mostrat significativa, especialment en el cas de l'aprenentatge de la llengua catalana, llengua vehicular de l'ensenyament a Catalunya. En canvi, el nivell sociocultural dels alumnes immigrants no ha demostrat ser un factor decisiu en l'aprenentatge de la/es llengua/ües de l'escola. Tot i això, considerant el conjunt de l'alumnat, la situació familiar socioprofessional s'ha mostrat significativa en l'adquisició del coneixement lingüístic, observant-se diferències considerables entre aquells alumnes que pertanyen a una situació alta i baixa, o mitjana i baixa. Probablement, per tal d'explicar aquestes diferències, hauríem de relacionar aquesta variable amb la llengua familiar de l'alumnat i/o l'origen, variables que com hem vist han resultat significatives en l'adquisició del coneixement lingüístic. De fet, entre els alumnes que pertanyen a una situació familiar socioprofessional alta predominen els autòctons, i més concretament, els catalanoparlants. Entre els que pertanyen a una situació familiar socioprofessional mitjana, també predominen els autòctons i, també en aquest cas, els que tenen el català com a llengua familiar. És per això que les diferències observades entre aquests dos grups no resulten significatives. En canvi, entre els alumnes que provenen d'una situació familiar socioprofessional baixa, predominen clarament els al·lòfons, seguits dels castellanoparlants, la qual cosa explica també les diferències observades respecte els altres dos grups, tenint en compte que, com ja hem destacat, la llengua familiar i l'origen esdevenen decisius en l'adquisició d'una nova llengua.

També s'ha pogut constatar que, independentment de l'origen de l'alumnat immigrant i de la seva llengua pròpia, aquests assoleixen un coneixement equilibrat de les llengües de l'escola, amb puntuacions lleugerament superiors en llengua castellana. Aquests fets podrien explicar-se a partir de diversos fenòmens. Per una part, el fet que el català sigui la llengua vehicular de l'aprenentatge en el nostre sistema educatiu pot derivar en un major coneixement, al menys a nivell formal, d'aquesta llengua. Els

resultats en castellà, en canvi, poden explicar-se per una banda per la presència, prestigi i ús d'aquesta llengua fora de l'àmbit escolar i, d'altra banda, mitjançant el funcionament del mecanisme d'interdependència lingüística proposat per Cummins (1979). D'aquesta manera, els coneixements apresos en llengua catalana poden revertir en millors coneixements de llengua castellana i viceversa, considerant alhora la proximitat entre aquestes dues llengües i les transferències que poden establir-se entre ambdues. A més a més, les actituds manifestades pel conjunt de l'alumnat immigrant, en general favorables envers les dues llengües, també poden estar incidint en els resultats observats respecte el coneixement lingüístic en català i en castellà.

En relació a les dades comentades fins al moment, podem afirmar que si bé les diferències entre l'alumnat autòcton i el d'origen immigrant pel que fa al coneixement de les llengües de la Comunitat Autònoma, que són alhora vehiculars de l'ensenyament-aprenentatge, són evidents, aquestes poden ser explicades a partir de les constatades dificultats d'aprenentatge d'una nova llengua, entre d'altres factors. Així doncs creiem que davant d'aquesta confirmada i comprensible situació el que esdevé fonamental és elaborar mesures i orientacions pràctiques que facilitin la reducció d'aquestes distàncies tan aviat com sigui possible.

D'altra banda i, amb la intenció de recapitular, creiem que les dades descrites són un bon argument, a nivell pedagògic, a favor del model d'immersió lingüística català. Concretament, són dues les dades que donen suport a aquest argument. Per una part, la reducció de distàncies respecte els autòctons a mesura que augmenta el temps d'estada al país receptor i, conseqüentment, els anys d'escolarització en el nostre sistema educatiu. I, d'altra banda, l'equilibri observat en el coneixement d'ambdues llengües per part de l'alumnat d'origen immigrant independentment de la seva llengua pròpia, que com hem vist, també determina aquest procés d'aprenentatge juntament amb altres factors. De fet, des del nostre punt de vista, aquesta és una de les conclusions més rellevants del treball que hem presentat, tenint en compte que darrerament s'ha posat en dubte la seva validesa i fiabilitat d'aquest model, específicament amb alumnes immigrants. A pesar dels canvis en la realitat sociolingüística catalana el model d'immersió lingüística demostra ser eficaç per promoure coneixement en les dues llengües de l'escola. Subratllar un cop més que l'escolarització en una L2 diferent a la llengua considerada com a pròpia, no afecta negativament al desenvolupament lingüístic sinó, més aviat, representa una resposta efectiva que ofereix la possibilitat de desenvolupar paral·lelament habilitats en ambdues llengües.

No obstant això, hem de ser conscients de la diversitat existent dintre d'aquest col·lectiu (edat d'arribada, llengua pròpia, escolarització prèvia, temps d'estada...) i tenir en compte que aquestes variables, tal i com ha quedat demostrat, també incideixen amb molta força en l'aprenentatge d'una nova llengua i que, a més, la combinació de les mateixes pot estar incidint de moltes maneres en aquest llarg procés d'aprenentatge. De fet, les diferències observades entre els diferents col·lectius d'immigrants en funció de la seva L1 evidencia la diversitat respecte el coneixement de la/es llengua/ües de l'escola i posa de manifest la necessitat d'elaborar material didàctic per a l'ensenyament del català i del castellà que tingui en compte la llengua de partida per tal de facilitar la tasca del professorat i, evidentment, fer-la més efectiva i accelerar d'aquesta manera l'aprenentatge de la/es llengua/ües de l'escola per part de l'alumnat d'origen immigrant.

En segon lloc, ens centrarem en l'anàlisi de les actituds lingüístiques que mostren els alumnes cap al català i el castellà, incidint també en aquest cas en les principals diferències observades respecte els autòctons i en els factors que incideixen en la complexa formació de les mateixes.

Començarem per destacar que tots els alumnes, independentment del seu origen, mostren globalment unes actituds favorables envers les dues llengües, tot i que possiblement el tipus de motivació sigui diferent en cada cas i les utilitzin en diferents contextos i amb freqüències o interlocutors també diferents. Malgrat aquest fet, i coincidint amb estudis previs (Rojo, Huguet i Janés, 2005), els alumnes immigrants manifesten millors actituds cap al castellà en comparació amb els autòctons, que mostren millors actituds cap al català. A més, els alumnes catalanoparlants són els que mostren pitjors actituds cap al castellà, fins i tot pitjors que les manifestades pels immigrants.

Com sabem, el castellà a Catalunya no pot considerar-se una llengua neutra i, evidentment, aquesta percepció menys positiva mediatitza les actituds dels autòctons envers la mateixa. No obstant, els resultats indiquen que també existeixen diferències en aquest sentit dintre de l'alumnat autòcton en funció de si la seva llengua familiar és el català o el castellà. De fet, l'afirmació anterior és certa en el cas dels alumnes autòctons que tenen el català com a llengua pròpia, que són els que manifesten millors actituds cap al català i pitjors cap al castellà. Però no podem dir el mateix en el cas dels alumnes que tenen el castellà com a primera llengua, que contràriament són els que mostren millors actituds cap al castellà i pitjors cap al català.

Recapitulant el que acabem de dir, l'origen i la condició lingüística familiar s'han mostrat decisives en l'explicació de les diferències actitudinals observades, coincidint d'aquesta manera amb estudis anteriors (Martínez de Luna, 1995; Huguet i Llorca, 2001; González Riaño i Huguet, 2002; Rojo, Huguet i Janés, 2005; Huguet, 2006; Huguet i Lapresta, 2006).

Una dada que ens interessa remarcar especialment és l'elevada presència d'actituds neutres envers les dues llengües, tot i que en aquest cas també s'observa diferent tendència en funció de l'origen i en el cas dels autòctons el percentatge d'actituds neutres és major per a la llengua castellana i menor en el cas del català, a l'inrevés que els alumnes d'origen immigrant.

En relació amb aquest darrer aspecte ens interessa ressaltar el paper de l'escola com a impulsora d'aquest canvi actitudinal. Les bases teòriques amb les que hem treballat ens permeten afirmar que les actituds considerades com a neutres no estan encara ben definides i per aquest motiu, poden ser modificades amb més facilitat (Baker, 1992; Camiña, Muro i Tranche, 1995), esdevenint sense dubte una oportunitat per reforçar aquestes llengües. Tot i això, l'escola no és l'únic context que incideix en la formació de les actituds, sent molt important el marc lingüístic on està immers l'alumne, format principalment per la interacció de família-escola-comunitat (Baker, 1992).

En aquest sentit, i considerant el paper que juga l'escola en la formació de les actituds lingüístiques, creiem necessari accentuar que, per tal de contribuir al desenvolupament d'actituds positives envers el català s'ha de partir d'una bona consideració de la llengua pròpia i la cultura de l'alumne. Tal i com assenyalen Toukomaa i Skutnabb-Kangas (1977) *"si el nen utilitza la seva llengua en el procés d'instrucció, es suavitzarà l'impacte cultural i lingüístic que pateixen en el procés de transició de casa a l'escola, per una part, i, per l'altra, contribuirà a tenir una imatge més positiva d'ell mateix"* (1977:20). Evidentment, el fet de no sentir-se amenaçat o menyspreat sinó tot el contrari, repercutirà en la formació d'actituds més favorables envers les altres llengües i cultures. A més, hem de tenir en compte que difícilment es podrà valorar una segona llengua sense valorar prèviament la llengua pròpia.

Un altra dada molt interessant que es desprèn de l'anàlisi actitudinal és la tendència observada en funció de la situació familiar socioprofessional de l'alumnat, sense diferenciar l'origen. Concretament, els resultats reflectien clarament una tendència inversa i a mesura que la SSP augmentava millors eren les actituds cap al català i pitjors cap al castellà. Al mateix temps, les diferències observades resultaven

significatives en català entre els que pertanyien a una SSP alta i baixa i, en castellà, entre aquests darrers i els de SSP mitjana i baixa. Creiem que aquest fet pot explicar-se també en aquest cas, considerant l'origen i la condició lingüística familiar juntament amb la situació familiar socioprofessional a la que pertanyen. De manera que, si tenim en compte que l'alumnat catalanoparlant s'agrupa en la majoria dels casos en una SSP alta o mitjana, és fàcil entendre que les actituds d'aquests cap al català siguin positives, i al mateix temps, no ho siguin tant cap a la llengua castellana, alhora que les diferències entre ambdós grups siguin mínimes. En canvi, la major part de l'alumnat castellanoparlant i al·lòfon s'agrupa en la categoria SSP baixa, la qual cosa explicaria les actituds observades, en aquest cas més favorables cap al castellà i amb mínimes diferències entre ambdós grups respecte el català.

D'altra banda, l'anàlisi de les diferents variables que poden estar incidint en la formació de les actituds lingüístiques de l'alumnat d'origen immigrant, revela que, globalment, l'edat d'arribada i el temps d'estada a Catalunya no són decisives per a la formació de millors actituds envers les llengües pròpies de la comunitat. Aquesta dada és molt rellevant, ja que ens indica que tot i els anys d'escolarització al sistema educatiu català, les actituds lingüístiques no milloren, amb les repercussions que aquest fet pot tenir en l'èxit de l'aprenentatge de la nova/es llengua/ües (Baker, 1992). No obstant, els resultats revelen clares diferències en funció de la llengua que analitzem. Concretament, l'edat d'arribada, es mostra més decisiva en la formació d'unes actituds més favorables cap al català. De fet, els que van arribar amb menys de deu anys i que per tant ja porten més temps a Catalunya són els que manifesten millors actituds cap al català, juntament amb els nascuts aquí, que mostren unes actituds favorables envers aquesta llengua. Probablement, aquest fet es degui a que aquests tenen una major coneixement de la realitat catalana i del paper del català en el nostre context, a diferència dels que van arribar més grans i porten menys temps. En relació al temps d'estada les dades revelen que les actituds cap al català i el castellà milloren molt poc amb el temps d'estada a Catalunya. Sembla ser però que aquesta variable incideix amb més força en la formació de les actituds cap al castellà, que amb el temps es tornen més favorables.

Finalment, creiem necessari diferenciar la llengua pròpia i la zona de procedència de l'alumnat d'origen estranger, ja que s'han observat clares diferències actitudinals.

Per un costat, remarcar que en general s'observen millors actituds cap al castellà, seguint amb la tendència observada pel conjunt d'immigrants, tot i que l'alumnat àrab, a diferència de la resta, manifesta millors actituds cap al català.

Creiem que les diferències observades entre l'alumnat àrab i l'alumnat romanès poden explicar-se de la següent manera. Possiblement, els nois i noies àrabs, pel fet de tractar-se del col·lectiu més nombrós a Catalunya i que, alhora, porta més temps aquí incideix en un major coneixement de la realitat catalana, fet que incideix en la formació de millors actituds cap al català, que es concep com una llengua molt útil en aquest context, que permet la comunicació amb els autòctons i majors possibilitats d'integració a la comunitat. En canvi, la immigració d'origen romanès a Catalunya és molt més recent i, conseqüentment, és probable que en el context actual aquests nois i noies percebin major utilitat a la llengua castellana, llengua oficial a la resta de l'Estat espanyol i amb major projecció internacional.

I d'altra banda, i coincidint amb els resultats obtinguts per Huguet i Janés (2008), l'alumnat llatinoamericà és el que manifesta unes actituds més favorables cap al castellà i menys favorables cap al català. En efecte, el cas de l'alumnat llatinoamericà és totalment diferent, atès que el castellà és la seva llengua pròpia, i òbviament, les actituds que tenen envers aquesta llengua són en la majoria dels casos favorables. Contràriament, són al mateix temps els que manifesten pitjors actituds cap al català. Possiblement, pel fet de saber castellà, no percebin la necessitat d'aprendre el català, per a ells d'importància secundària, ja que amb el castellà poden comunicar-se perfectament amb tothom en aquesta Comunitat Autònoma i a la resta de l'Estat espanyol. De fet, creiem que aquest fet pot estar explicant les competències i actituds observades envers aquesta llengua, en comparació amb la llengua castellana, la seva llengua familiar. Al mateix temps, amb l'aprenentatge del català i considerant que han de conviure també amb altres grups castellanoparlants, creiem que els nois i noies hispans poden sentir amenaçada la seva identitat, revertint en pitjors actituds envers el català i enfortint alhora les actituds cap a la seva llengua pròpia.

Tot i haver analitzat les actituds que manifestaven diversos col·lectius d'alumnes estrangers i de les diferències observades en aquesta recerca en funció del seu origen, en cap cas preteníem extreure generalitzacions reduccionistes i estereotipades vinculant una determinada àrea d'origen amb unes determinades actituds lingüístiques, ja que aquest fet podria repercutir negativament en la formació de les seves actituds cap al català i el castellà.

De fet, és molt probable que més enllà d'aquestes dues variables n'hi hagi d'altres que també puguin estar incidint amb més força, com per exemple, la percepció d'integració escolar i social (Lapresta, Huguet i Janés, 2009), tot i que seria necessari disposar d'un altre tipus de dades per poder verificar-ho.

En aquest sentit, independentment de l'origen de l'alumnat estranger, entre els discursos dels escolars amb unes actituds positives cap al català dominarien arguments com que el català és una llengua necessària a Catalunya, que facilita la integració, l'obtenció d'un lloc de treball, que és fàcil d'aprendre... i, al mateix temps, aquestes no revertirien en pitjors actituds cap al castellà sinó tot el contrari, ja que comptarien a més amb el suport familiar en aquest sentit. Contràriament, aquells que manifesten actituds més positives cap al castellà possiblement vegin menys utilitat al català en comparació amb el castellà, pensin que no val la pena fer l'esforç per aprendre-la ja que amb el castellà a Catalunya és suficient per comunicar-se, considerant que també s'utilitza a la resta de l'Estat espanyol, perquè perceben la llengua catalana com una llengua difícil d'aprendre i això augmenti la seva inseguretats per utilitzar-la, etc. De manera que, aquests darrers, remarcarien el prestigi nacional i internacional i el grau d'instrumentalitat d'aquesta llengua, tenint en compte que obre un ventall comunicatiu més ampli en comparació amb la llengua catalana i que la seva projecció demogràfica i comercial és incomparablement més gran. A més, també és de suposar que no es vegin directament implicats en el component identitari que té la llengua catalana en el nostre context i poden veure més utilitat al castellà en comparació amb els autòctons. D'altra banda, en molts casos, la població nouvinguda desconeix inicialment la realitat lingüística catalana i el paper del català en el nostre context o, tot i conèixer-la, poden pensar que amb el castellà és suficient per comunicar-se i viure satisfactòriament a Catalunya. Considerant aquests aspectes de manera conjunta amb les repercussions que té el fet de que aquests col·lectius s'agrupin en determinades zones marginals i l'ús que adquireix la llengua castellana com a llengua de comunicació en aquests contextos, disminueix la necessitat de comunicació en català. En aquest sentit, i tot i que és cert que a Catalunya es pot viure en castellà, també és cert que cal apostar pel bilingüisme per gaudir de més oportunitats i sentir-se part activa de la societat (Hugué, 2006). A més a més, tot i les mesures adoptades per normalitzar l'ús de la llengua catalana podem afirmar que aquesta encara no ha assolit una plena i autèntica normalització, i les característiques del context social actual fan més evident la seva fragilitat i esdevenint motiu de preocupació per a la futura vitalitat d'aquesta llengua. En relació amb aquest darrer aspecte, ens agradaria remarcar que la vitalitat del català dependrà en gran mesura de la capacitat per atreure nous parlants dels diferents grups d'immigrants i de les actituds que siguem capaços de generar envers aquesta llengua.

D'altra banda, un altre punt important és que les actituds cap al català i el castellà pràcticament no milloren amb el temps de permanència al país receptor. Aquesta dada

ens porta a considerar que, a nivell educatiu, no s'incideix prou en la vessant actitudinal, clau per explicar l'èxit educatiu dels programes bilingües. O, dit d'una altra manera, el model d'immersió, efectiu per a l'aprenentatge de les dues llengües malgrat els llargs períodes de temps necessaris, no sembla tenir gaire incidència en la millora de les actituds cap a les llengües de l'escola.

Per finalitzar aquest punt, i tenint en compte les dades analitzades, ens agradaria assenyalar un altre cop la importància de les actituds en l'aprenentatge lingüístic i en el manteniment de les competències adquirides, reiterant de nou el paper de l'escola en el nostre context. Com sabem, difícilment es pot ensenyar alguna cosa si un no vol aprendre o, si més no, el procés i el resultat de l'aprenentatge tindrien característiques molt diferents. Així doncs, creiem necessari assenyalar la seva importància per entendre els processos educatius i, especialment, el rendiment acadèmic, fins i tot per sobre dels mètodes didàctics utilitzats (Goñi, 1998).

D'altra banda, considerem que és responsabilitat de tots dur a terme accions de cara a que els nouvinguts sentin la importància d'integrar-se i participar plenament en el context català i que a la vegada percebin la importància que la llengua catalana té en tot aquest procés. Utilitzant la terminologia de Lambert (1969), situacions de contacte entre llengües com la que vivim en el context català posen de manifest la necessitat de mantenir i fomentar les llengües minoritàries i de propiciar motivacions integratives per tal de mitigar conseqüentment els conflictes que sorgeixen de forma inevitable (Lasagabaster, 2003). A més a més, ha quedat demostrat que aquestes motivacions condueixen a millors nivells de competència lingüística.

Assenyalar també que, en aquest context, l'ús del català ha de ser construït com un símbol d'inclusió i de respecte, i no d'assimilació, ja que d'aquesta manera hi ha moltes més possibilitats que sigui atractiu per les minories ètniques, que no senten amenaçades les seves identitats (Trenchs-Parera, 2009). És probable que, aquesta visió de la integració sigui la més apropiada per mantenir al mateix temps la cohesió social i la diversitat cultural i lingüística.

Finalment, considerant que els alumnes d'origen estranger mostren en general millors actituds cap al castellà, amb una important presència de neutres cap a les dues llengües, creiem que cal seguir apostant per l'ús del català a l'escola, ja que com hem vist, aquest fet no tindrà repercussions negatives en l'adquisició de la llengua castellana i d'aquesta manera, podrem estar afavorint la formació d'actituds positives envers el català i reforçant la vitalitat d'aquesta llengua.

En última instància, ens agradaria remarcar la importància dels resultats obtinguts pel que fa a la relació existent entre el coneixement lingüístic i les actituds lingüístiques, tenint en compte la pràctica inexistència d'estudis que analitzin aquesta relació amb nois i nois d'origen immigrant en contextos bilingües. De fet, tal i com hem pogut veure, la majoria de recerques en el nostre context han estat realitzades amb alumnat autòcton. En aquest sentit, recordar que si bé els estudis que han sigut realitzats amb autòctons confirmen l'existència de la relació, no tots coincideixen en la causalitat de la mateixa.

En el nostre cas, l'anàlisi de les relacions establerts entre actituds i competències ens permet confirmar, tal i com es desprèn de les bases teòriques amb les que hem treballat, que la relació entre ambdues variables és evident.

De fet, la relació observada en el cas de l'alumnat d'origen immigrant esdevé positiva en les dues llengües analitzades. De manera que, els resultats permeten corroborar en aquest cas l'existència de la relació.

No obstant això, un dels aspectes que creiem més destacable del nostre estudi és la manca de relació observada en el cas dels autòctons i la llengua castellana. Per tal d'intentar explicar aquest fet hauríem de recórrer a fets històrics no gaire llunyans com el franquisme i la persecució i repressió que la llengua i cultura catalana va patir al llarg de la guerra civil i la dictadura, entre l'any 1939 i el 1975. Evidentment, aquests fets han deixat empremtes en la població catalana que, en general, manifesta unes actituds molt positives envers el català en detriment de les manifestades envers la que és considerada llengua oficial de l'Estat.

Altrament, quan analitzem els resultats en funció de l'origen i la L1 de l'alumnat estranger, s'observen clares diferències entre els tres grups analitzats. De fet, en aquest cas, tan sols resulten significatius des del punt de vista estadístic en el cas de l'alumnat hispanoamericà i la relació en llengua catalana i en l'alumnat romanès i la relació en llengua castellana.

Respecte els nois i noies hispanoamericans, creiem que la manca de significació observada en llengua castellana, es deu a que aquesta és la seva llengua pròpia i, independentment del coneixement lingüístic adquirit, les actituds que tenen envers aquesta llengua són favorables. En canvi, no succeeix el mateix amb la llengua catalana. En aquest cas, unes millors actituds sí que estan relacionades amb els nivells de competència adquirits en aquesta llengua.

Pel que fa als alumnes romanesos, cal remarcar la intensitat de la relació observada en llengua castellana, alhora que resultava significativa estadísticament. És important

recordar que aquests alumnes es mostren més competents en aquesta llengua i, al mateix temps, manifesten millors actituds cap al castellà, encara que les actituds cap al català són també favorables. En aquest cas, tenint en compte que la immigració romanesa és força recent, creiem que probablement aquests alumnes percebin major utilitat i projecció al castellà, fet que explicaria la intensitat de la relació observada en aquesta llengua.

En la resta de casos, els resultats corroboren l'existència de la relació, tot i que els nivells de significació i la intensitat observada varien en cada cas. Per aquest motiu, els resultats obtinguts ens permeten confirmar l'existència de la relació entre les actituds lingüístiques i el coneixement lingüístic finalment assolit en català i en castellà. No obstant, per tractar-se d'un estudi correlacional, el que queda pendent és determinar la causa i efecte o, en tot cas, la possible causalitat circular (Baker, 1992; Clément i Gardner, 2001; Gardner i Clément, 1990). Queda pendent doncs, intentar definir en quin sentit es dona tal relació, és a dir, si unes actituds lingüístiques positives generen un millor coneixement de la llengua en qüestió o, a la inversa, unes millors competències lingüístiques generen actituds positives envers aquesta llengua i el grup lingüístic que s'expressa a través d'ella.

Considerant aquesta relació, és necessari continuar dirigint esforços en totes dues direccions: per una part, elaborant mesures dirigides a facilitar l'aprenentatge del català per part de l'alumnat nouvingut i, d'altra banda, a fomentar les actituds lingüístiques positives per part de tot l'alumnat.

Finalment, assenyalem algunes de les limitacions de l'estudi així com noves vies de continuïtat. En primer lloc, i tenint en compte que l'aproximació a l'objecte d'estudi, en la línia de la majoria d'investigacions dutes a terme anteriorment, ha estat quantitativa, creiem necessari aprofundir també, en futures recerques, des d'una vessant més qualitativa; d'aquesta manera, podríem obtenir una visió més completa del procés dinàmic i complex que suposa la formació de les actituds lingüístiques.

Emfasitzar en darrer lloc la complexitat de la interacció de variables que es troben implicades en la formació de les actituds lingüístiques i també, sobre les relacions que s'estableixen entre aquestes actituds i l'aprenentatge lingüístic. Sense cap mena de dubte, és necessària una major quantitat i continuïtat d'estudis que aprofundeixin en aquestes qüestions, tenint en compte el mosaic lingüístic i cultural que configura l'escola d'avui.

Referències bibliogràfiques

- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, Personality and Behaviour*. Londres: Open University Press.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. Dins C. Murchison (ed.). *A Handbook of Social Psychology* (pp.798-844). Worcester (MA): Clark University Press.
- Álvarez, A., Martínez, H. i Urdaneta, L. (2001). Actitudes lingüísticas en Mérida y Maracaibo: Otra cara de la identidad. *Boletín antropológico*, 52, 145-166. Mérida: Universidad de los Andes [en línia] http://www.linguisticahispanica.org/aam/alvarez_18.htm (Consulta: 10 de gener de 2011).
- Angulo, C. (2003). *La población extranjera en España*. Madrid: INE.
- Appel, R. i Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel Lingüística, S.A.
- Arnau, J. (1992). Educación bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos. Dins J. Arnau, C. Comet, J. M. Serra i I. Vila. *La educación bilingüe* (pp.11-51). Barcelona: ICE-Horsori.
- Arnau, J. (2005). El model catalán de atención educativa a los escolares inmigrantes. *Cultura y educación*, 17 (3), 265-282.
- Arnau, J.; Comet, C.; Serra, J. M. i Vila, I. (1992). *La educación bilingüe*. Barcelona: Horsori.
- Arribillaga, A. i Molero, B. (2000). Actitudes hacia el euskera en adolescentes de la zona mixta de la Comunidad Foral de Navarra. Dins J. Perera (coord). *Las lenguas en la Educación Secundaria*, (pp. 149-158). Barcelona: ICE-Horsori.
- Au, S. (1988). A critical appraisal of Gardner's social psychological theory of second language (L2) learning. *Language Learning*, 38, 75-100.
- Baetens Beardsmore, H. (1986). *Bilingualism: Basic principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1988). *Key Issues in Bilingualism Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Càtedra.
- Baker, C. i Prys, S. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Baker, C. i Hornberger, N. H. (2001). *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Balkan, L. (1970). Les effets du bilingüisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles. Brusel·les: AIMAV. [Trad. Cast.: *Los efectos del bilingüismo en las actitudes intelectuales*. Madrid: Marova, 1979].
- Bancaja (2005). Migraciones, capital humano y características de los municipios. *Capital humano*, 59. Madrid: Bancaja.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: development, dimensions and challenges. *Phi Delta Kappan*, 75 (1), 22-28.
- Banks, J. A. (1994). Transforming the mainstream curriculum. *Educational Leadership*, 5 (2), 4 - 8.
- Berger, P. (1995). *Una gloria lejana*. Barcelona: Herder.
- Besalú, X. (2002). Éxito y fracaso escolar en alumnos diferentes. El alumnado de origen africano en Girona. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 72-76.
- Besalú, X. (2005). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- Brown, H. D. (1992). Sociocultural factors in teaching language minority students. Dins P. A. Amato-Richards i M. A. Snow (eds.). *The Multicultural Classroom: Readings For Content-Area Teachers*, 73-92. New York: White Plains.
- Caballero i Cuadrado (2007). La sociolingüística y la enseñanza de la lengua y la cultura de origen. *Revista de Educación*, 342, 503-527.
- Camilleri, C. (1985). *Antropología cultural y educación*. París: UNESCO.
- Camiña, K.; Muro, F. i Tranche, J. L. (1995). *Guía para el profesorado en la educación de valores, actitudes y normas*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Casajuana, C. (2009). *L'últim home que parlava català*. Barcelona: Planeta.
- Castelló, M. (coord) (2006). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Graó.
- Castles, S. i Miller, M. (2004). *La era de la migración Movimientos internacionales de población en el mundo moderno*. Mèxic: Colección América Latina y el Nuevo Orden Mundial.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2005). *Barómetro de diciembre, estudio nº 5177*. [en línea] [en línea] http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=5177 (Consulta: 5 de gener del 2010).
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2010). *Barómetro de enero, estudio nº 2.828*. [en línea] http://www.cis.es/cis/opencms/ES/Novidades/Documentacion_2828.html (Consulta: 5 de gener del 2010).
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2010a). *Barómetro de diciembre, estudio nº 2.856*. [en línea]

- http://www.cis.es/cis/opencms/ES/Novedades/Documentacion_2856.html
(Consulta: 5 de gener del 2010).
- Chireac, S-M. (2007). *La interdependencia lingüística. Una hipótesis fundamental en las prácticas educativas con escolares de origen inmigrante*. Comunicació presentada a les I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y alumnado inmigrante. Universidad de Deusto. Bilbao. Abril 2007.
- Chireac, S-M.; Serrat, E. i Huguet, À. (en premsa). Transferència en la adquisició de segundas llengües. Un estudi amb alumnado rumano en un context bilingüe. *Revista de Psicodidáctica*.
- Clément, R. i Gardner, R. (2001). Second language mastery. Dins H. Giles i W. P. Robinson (Eds). *The new Handbook of language and Social Psychology*, (pp. 489-504). New York: John Wiley and Sons.
- Coelho, E. (2005). *Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals. Una aproximació integrada*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Colectivo Ioe (2000). *Panoràmica de la immigració en Espanya*. Madrid: IMSERSO.
- Collier, V. P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *Tesol Quaterly*, 21, 617-641.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (1980). The Cross Lingual Dimensions of Language Proficiency, Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. *Tesol Quaterly*, 14 (2), 175-187.
- Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. Dins de California State Department of Education. *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- Cummins, J. (1984). Bilingualism and cognitive functioning. Dins S. Shapson i V. Oyley (eds.). *Bilingual and Multicultural Education. Canadian perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de Educación*, 326, 37-61.
- Cummins, J. (2005). La Hipótesis de Interdependencia 25 años después. La investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. Dins D. Lasagabaster i J. M. Serra (coords.). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*, (pp.113-132). Barcelona: Horsori.
- De Lucas, J. i Díez, L. (2006). *La integración de los inmigrantes*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Declaració dels drets lingüístics (2010). [en línia] <http://www.linguistic-declaration.org/>
(Consulta: 5 de gener del 2010)

- Defensor del pueblo (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio comparativo*. Madrid: Oficina del defensor del pueblo.
- Departament d'Educació (2010). Dades de l'inici del curs 2010-2011. [en línia] http://premsa.gencat.cat/pres_fsvp/docs/2010/09/01/16/05/5a5c7f4e-594d-4796-8899-6904ffec3453.pdf (Consulta: 29 de novembre del 2010).
- 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. Dins M. J. Díaz-Aguado. *Escuela y tolerancia* (pp.101-154). Madrid: Pirámide.
- Domingo, A. i Gil, F. (2006). L'evolució recent de la població estrangera a Catalunya. Dins A. Larios i M^a.J. Nadal (Ed). *L'estat de la immigració a Catalunya. Anuari 2005*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78/3, 273-284.
- Duverger, J. (1997). The quelques conditions nécessaires pour néussir una éducation plurilingue. *Ikastaria*, 9, 41-50.
- Eiser, J. R. (1994). *Attitudes, chaos, and the connectionist mind*. Oxford: Blackwell.
- Ervin, S. M. i Osgood, Ch. E. (1954). Second language learning and bilingualism. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 49, 139-146. [Trad. Cast.: Aprendizaje de una segunda lengua y bilingüismo. Dins E. Osgood i T. A. Sebeok. *Psicolingüística: Problemas teóricos y de investigación*. Barcelona: Planeta, 1974].
- Eurostat (2005). *Eurostat Yearbook*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Eurostat (2009a). Population of foreign citizens in the EU27 in 2008. *News releases*, 184 [en línia] http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-16122009-BP/EN/3-16122009-BP-EN.PDF (Consulta: 15 de maig del 2010).
- Eurostat (2009b). *Eurostat Yearbook*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- Fernández Paz, A. (2001). Las actitudes lingüísticas en situaciones de contacto de lenguas: el caso de Galicia. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 26, 17-27.
- Fishbein, M. i Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behaviour*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Fishman, J. A. (1976). *Bilingual education*. Rowley, Mass:Newbury House.
- Fishman, J. A. (1977). The sociology of bilingual education. Dins B. Splosky i R. L. Cooper (eds). *Frontiers of bilingual education*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Fishman, J. A. (2010). *El nou ordre lingüístic*. [en línia] <http://www.uoc.edu/humfil/articles/cat/fishman/fishman.html> (Consulta: 5 de novembre del 2010).
- Francis, N. (2000). The shared conceptual system and language processing in bilingual children: findings from literacy assessment in Spanish and Náhuatl. *Applied Linguistics*, 21(2), 170-204.
- Fraser, C. i Gaskell, G. (1990). *The Social Psychological Study of Widespread Beliefs*. Oxford: Claredon Press.

- Gabinet d'Estudis del Servei d'Ensenyament de la Llengua Catalana (1983). *Quatre anys de català a l'escola*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Gàndara, P. (1999). *Review of research on instruction of limited English proficiency students: A report to the California Legislature*. Bàrbara, CA: University of California, Linguistic Minority Research Institute.
- García Ferrando, M. (1998). *Socioestadística. Introducción a la estadística en sociología*. Madrid: Alianza.
- Gardner, R. C. (1973). Attitudes and motivation: Their role in Second Language Acquisition. Dins J. Oller i J. Ridhards (eds). *Focus on the Learner*, (pp.235-246). Rowley, Mass: Newbury House.
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. i Clément, R. (1990). Social psychological perspectives on second language acquisition. Dins H. Giles i W. P. Robinson (eds). *Handbook of language and Social Psychology*, (pp. 495-517). New York: John Wiley and Sons.
- Generalitat de Catalunya (1999). *Incorporació tardana d'alumnes. Programa 1999-2000*.
- Generalitat de Catalunya (2004a). *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social*. [en línia] <http://www.xtec.net/lic> (Consulta: 7 de setembre de 2009).
- Generalitat de Catalunya (2004b). *Pla d'acollida del centre*. [en línia] <http://www.gencat.net/educació/depart/acollida.htm> (Consulta: 7 de setembre de 2009).
- Generalitat de Catalunya (2010a). *Principals dades demogràfiques de la població estrangera a Catalunya*. Butlletí La immigració en xifres, 1. [en línia] http://www.gencat.cat/dasc/publica/butlletilMMI/xifres1/La_immigracio_en_xifres_1.pdf (Consulta: 20 d'octubre del 2010)
- Generalitat de Catalunya (2010b). *Les persones de nacionalitat marroquina a Catalunya*. Butlletí La immigració en xifres, 2. [en línia] http://www.gencat.cat/dasc/publica/butlletilMMI/xifres2/la_immigracio_en_xifres_2.pdf (Consulta: 20 d'octubre del 2010).
- Generalitat de Catalunya (2010c). *Les persones de nacionalitat romanesa a Catalunya*. Butlletí La immigració en xifres, 3. [en línia] http://www.gencat.cat/dasc/publica/butlletilMMI/xifres3/la_immigracio_en_xifres_3.pdf (Consulta: 20 d'octubre del 2010).
- Generalitat de Catalunya (2010d). *Les persones de nacionalitat equatoriana a Catalunya*. Butlletí La immigració en xifres, 4. [en línia] http://www.gencat.cat/dasc/publica/butlletilMMI/xifres3/la_immigracio_en_xifres_4.pdf (Consulta: 20 d'octubre del 2010).
- Generalitat de Catalunya (2010e). *Un nou cicle migratori*. Butlletí La immigració en xifres, 6. [en línia] http://www.gencat.cat/dasc/publica/butlletilMMI/xifres6/la_immigracio_en_xifres_6.pdf (Consulta: 20 d'octubre del 2010).
- Generalitat de Catalunya (2011). *Les llengües del mon*. [en línia] http://www10.gencat.cat/casa_llengues/AppJava/ca/diversitat/diversitat/llengues_mon.jsp (Consulta: 5 de gener del 2010).

- Giménez, C. (2001). Modelos de mediación y su aplicación en la mediación intercultural. *Revista de migraciones*, 10. Madrid: Instituto de Migraciones.
- Gómez, R. (2010, 18 d'octubre). *Merkel dóna per mort el model de societat multicultural a Alemanya*. [en línia] <http://www.elperiodico.cat/ca/noticias/internacional/20101018/merkel-exigeix-als-immigrants-que-adoptin-els-valors-alemanys/540453.shtml> (Consulta: 12 de gener de 2011).
- Goñi, A. (1998). *Psicología de la Educación Sociopersonal*. Madrid: Fundamentos.
- González Riaño, X. A. i Huguet, À. (2002). Estudio comparado de las actitudes lingüísticas de los escolares en contextos de minorización lingüística. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 249-276.
- Grup de Recerca en Educació Especial (GREE) (1999). *Estudi sobre l'èxit i el fracàs escolar dels alumnes fills d'immigrants estrangers africans escolaritzats a les comarques de Girona*. Document no publicat.
- Guasch, O. (2007). La educación multilingüe: un reto para el profesorado. *Cultura y Educación*, 19 (2), 135-147.
- Helmke, A. (1989). *Affective student characteristics and cognitive development: problems, pitfalls and perspectives*. Mahwah (Nueva Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.
- Hewstone, M.; Manstead, A. S. R. i Stroebe, W. (1997). *The blackwell reader in social psychology*. Oxford: Blackwell publishers.
- Huguet, À. (2001). Lenguas en contacto y educación: Influencia del prestigio de las lenguas en las actitudes lingüísticas de los escolares. *Revista de Educación*, 326, 355-371.
- Huguet, À. (2004). La educación bilingüe en el Estado español: situación y perspectivas. *Cultura y Educación*, 16 (4), 399-418.
- Huguet, À. (2005). Génesis y desarrollo de las actitudes lingüísticas en contextos bilingües. Análisis de algunas variables del ámbito escolar y sociofamiliar. *Revista de Psicología social*, 20 (2) , 175-191.
- Huguet, À. (2006). Attitudes and motivation versus language achievement in cross-linguistic settings. What is cause and what effect? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27 (5), 413-429.
- Huguet, À. (2007). *Multilingüismo y actitudes lingüísticas. Un estudio en el contexto bilingüe de la Cataluña actual*. [en línia] http://www.euskara.euskadi.net/r953693/es/contenidos/informacion/artik16-_1_inguistika_07_02/es_linguist/artik16_1_linguistika_07_02.html (Consulta: 15 de juny de 2009).
- Huguet, À. i González Riaño, X. A. (2002). Conocimiento lingüístico y rendimiento escolar. Implicaciones educativas en un contexto bilingüe. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (1), 53-68.
- Huguet, À. i González Riaño, X. A. (2004). *Actitudes lingüísticas, lengua familiar y enseñanza de la lengua minoritaria*. Barcelona: Horsori.
- Huguet, À. i Janés, J. (2005). Niños inmigrantes en sociedades bilingües. Las actitudes ante las lenguas de los escolares recién llegados a Catalunya. *Cultura y Educación*, 17 (4), 309-321.

- Huguet, À. i Janés, J. (2008). Mother tongue as a determining variable in language attitudes. The case of immigrant latin american students in Spain. *Language and Intercultural Communication*, 8 (4), 246-260.
- Huguet, À. i Lapresta, C. (2006). Las actitudes lingüísticas en Aragón. Una visión desde la escuela. *Estudios de Sociolingüística*, 7 (2).
- Huguet, À. i Llorca, E. (2001). Language Attitudes of School Children in two Catalan/Spanish Bilingual Communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4 (4), 267-282.
- Huguet, À. i Madariaga, J. M. (2005). *Fundamentos en educación bilingüe*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Huguet, À. i Navarro, J. L. (2006). Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación. *Cultura y Educación*, 18 (2), 117-126.
- Huguet, À. i Suïls, J. (1998). *Contacte entre llengües i actituds lingüístiques. El cas de la frontera catalana-aragonesa*. Barcelona: Horsori.
- Huguet, À.; Biscarri, J. i Sanuy, J. (2000). Coexistencia entre lenguas y actitudes lingüísticas de los escolares: contraste entre Catalunya y el Aragón catalanoparlante. Dins M. Siguan (coord). *La educación bilingüe: veinte años del Seminario sobre Lenguas y Educación*, (pp. 149-161). Barcelona: ICE-Horsori.
- Huguet, À.; Lapresta, C. i Madariaga, J. M. (2008). A study on language attitudes towards regional and foreign languages by school children in Aragon (Spain). *International Journal of Multilingualism*, 5 (4), 275-293.
- Huguet, À.; Navarro, J. L. i Janés, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología*, 38 (3), 357-375.
- Huguet, À.; Vila, I. i Llorca, E. (2000). Minority language education in unbalanced bilingual situations: a case for the Linguistic Interdependence Hypothesis. *Journal of Psycholinguistic Research*, 29 (3), 313-333.
- Ibarran, A; Lasagabaster, D. i Sierra, J.M. (2007). *Inmigración y aprendizaje de lenguas en un contexto bilingüe*. Bilbao-Iruña: LETE Agitaletxea.
- IDESCAT (2010a). *Padró continu. Població estrangera. Municipis, comarques i províncies*. [en línia] <http://www.idescat.cat/territ/basicterr?TC=5&V0=NC&V1=NC&V3=863&V4=435&ALLINFO=TRUE&PARENT=1&CTX=B> (Consulta: 19 d'octubre del 2010).
- IDESCAT (2010b). *Padró continu. Població estrangera. Nacionalitat*. [en línia] <http://www.idescat.cat/territ/basicterr?TC=5&V0=NC&V1=NC&V3=863&V4=435&ALLINFO=TRUE&PARENT=1&CTX=B> (Consulta: 19 d'octubre del 2010).
- IDESCAT (2010c). *Anuari estadístic de Catalunya. Ensenyament*. [en línia] <http://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=14> (Consulta: 29 de novembre del 2010).
- IDESCAT (2010d). *Anuari estadístic de Catalunya. Ensenyament. Educació Secundària Obligatòria*. [en línia] <http://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=14> (Consulta: 29 de novembre del 2010).
- INE (2000a). *Cifras de población: Padrón municipal, 2000. Población total*. [en línia] <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe260%2Fa2000%2F&file=pcaxis&N=&L=0> (Consulta: 20 de setembre del 2010).
- INE (2000b). *Cifras de población: Padrón municipal, 2000. Población extranjera*. [en línia] <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&file=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe245%2Fp04%2F%2Fa2000> (Consulta: 20 de setembre del 2010).

- INE (2001a). *Cifras de población: Padrón municipal, 2001. Población total*. [en línia] <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe260%2Fa2001%2F&file=pcaxis&N=&L=0> (Consulta: 20 de setembre del 2010).
- INE (2001b). *Cifras de población: Padrón municipal, 2001. Población extranjera*. [en línia] <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&file=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe245%2Fp04%2F%2Fa2001> (Consulta: 20 de setembre del 2010).
- INE (2002a). *Cifras de población: Padrón municipal, 2002. Población total*. [en línia] <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe260%2Fa2002%2F&file=pcaxis&N=&L=0> (Consulta: 20 de setembre del 2010).
- INE (2002b). *Cifras de población: Padrón municipal, 2002. Población extranjera*. [en línia] <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&file=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe245%2Fp04%2F%2Fa2002> (Consulta: 20 de setembre del 2010).
- INE (2003a). *Cifras de población: Padrón municipal, 2003. Población total*. [en línia] <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe260%2Fa2003%2F&file=pcaxis&N=&L=0> (Consulta: 20 de setembre del 2010).
- INE (2003b). *Cifras de población: Padrón municipal, 2003. Población extranjera*. [en línia] <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&file=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe245%2Fp04%2F%2Fa2003> (Consulta: 20 de setembre del 2010).
- INE (2004a). *Cifras de población: Padrón municipal, 2004. Población total*. [en línia] <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe260%2Fa2004%2F&file=pcaxis&N=&L=0> (Consulta: 20 de setembre del 2010).
- INE (2004b). *Cifras de población: Padrón municipal, 2004. Población extranjera*. [en línia] <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&file=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe245%2Fp04%2F%2Fa2004> (Consulta: 20 de setembre del 2010).
- INE (2005a). *Cifras de población: Padrón municipal, 2005. Población total*. [en línia] <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe260%2Fa2005%2F&file=pcaxis&N=&L=0> (Consulta: 20 de setembre del 2010).
- INE (2005b). *Cifras de población: Padrón municipal, 2005. Población extranjera*. [en línia] <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&file=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe245%2Fp04%2F%2Fa2005> (Consulta: 20 de setembre del 2010).
- INE (2006a). *Cifras de población: Padrón municipal, 2006. Población total*. [en línia] <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe260%2Fa2006%2F&file=pcaxis&N=&L=0> (Consulta: 20 de setembre del 2010).
- INE (2006b). *Cifras de población: Padrón municipal, 2006. Población extranjera*. [en línia] <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&file=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe245%2Fp04%2F%2Fa2006> (Consulta: 20 de setembre del 2010).
- INE (2007a). *Cifras de población: Padrón municipal, 2007. Población total*. [en línia] <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe260%2Fa2007%2F&file=pcaxis&N=&L=0> (Consulta: 20 de setembre del 2010).
- INE (2007b). *Cifras de población: Padrón municipal, 2007. Población extranjera*. [en línia] <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&file=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe245%2Fp04%2F%2Fa2007> (Consulta: 20 de setembre del 2010).
- INE (2008a). *Cifras de población: Padrón municipal, 2008. Población total*. [en línia] <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe260%2Fa2008%2F&file=pcaxis&N=&L=0> (Consulta: 20 de setembre del 2010).
- INE (2008b). *Cifras de población: Padrón municipal, 2008. Población extranjera*. [en línia] <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&file=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe245%2Fp04%2F%2Fa2008> (Consulta: 20 de setembre del 2010).

- INE (2009a). *Cifras de población: Padrón municipal, 2009. Población total*. [en línia] <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe260%2Fa2009%2F&file=pcaxis&N=&L=0> (Consulta: 20 de setembre del 2010).
- INE (2009b). *Cifras de población: Padrón municipal, 2009. Población extranjera*. [en línia] <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&file=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe245%2Fp04%2F%2Fa2009> (Consulta: 20 de setembre del 2010).
- INE (2010a). *Cifras de población: Padrón municipal, 2010. Población total*. [en línia] <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe260%2Fa2010%2F&file=pcaxis&N=&L=0> (Consulta: 20 de setembre del 2010).
- INE (2010b). *Cifras de población: Padrón municipal, 2010. Población extranjera*. [en línia] <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t20/e245/p04/provi&file=pcaxis> (Consulta: 20 de setembre del 2010).
- INE (2010c). *Proyecciones de población a corto plazo*. [en línia] <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fp269&file=inebase&L=> (Consulta: 20 de setembre del 2010).
- INE (2010d). *Proyecciones de población a largo plazo*. [en línia] <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fp251&file=inebase&L=> (Consulta: 20 de setembre del 2010).
- Informe sobre Política Lingüística (2002). [en línia] <http://cultura.gencat.net/llengcat/informe/cat2002.htm>. (Consulta: 30 de setembre del 2010).
- Izquierdo, A. (2002). *La educación errante*. En AA.VV. *La sociedad. Teoría e investigación empírica*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociales.
- Janés, J. (2006). *Les actituds lingüístiques de l'alumnat d'origen immigrant a Catalunya. Una anàlisi d'algunes variables de l'àmbit escolar i sociofamiliar*. [en línia] <http://www.tesisenred.net/handle/10803/8297> (Consulta: 15 de maig del 2010).
- Kim, Y. (1988). *Communication and Cross-Cultural Adaptation*. Clevedon: Multicultural Matters.
- Knuver, A. W. M. i Brandsma, H. P. (1993). Cognitive and affectives outcomes in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 4 (3), 189-204.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1982) *Principies and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The Input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Buenos Aires: México.
- Lalueza, J. L. i Crespo, I. (2005). *La intervención con familias ante la diversidad social y cultural*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Lambert, W. E. (1969). Psychological Aspects of Motivation in Language Learning. *Bulletin of the Illinois Foreign Language teachers Association*. May, 5-11.

- Lambert, W. E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. Dins F. Aboud i R. D. Meade (eds.). *Cultural factors in learning*. Bellingham: Western Washington State College.
- Lambert, W. E. (1981). Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe. Programa de cambio de lengua hogar-escuela. *Revista de Educación*, 268, 167-177.
- Lambert, W. E. i Tucker, G. R. (1972). *The bilingual education of children: The Saint Lambert experiment*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Lapresta, C. (2006). Identidad colectiva, ciudadanía e inmigración. Consecuencias para la lengua y la escuela. *Cultura y Educación*, 18 (2), 185-200.
- Lapresta, C.; Huguet, À. i Janés, J. (2009). Análisis discursivo de las actitudes lingüísticas de los escolares de origen inmigrante de Cataluña. *Revista de Educación*, 353, 521-547.
- Lasagabaster, D. (2003). *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Milenio.
- Llevot, N. (2005). Del Projecte d'Educació Compensatòria al nou Pla per a la Llengua i la Cohesió Social. *Papers*, 78, 197-214.
- Mackey, W. (1957). The description of bilingualism. *Journal of the Canadian Linguistic Association*, 3, 45-56.
- Madariaga, J. M. (1994). Actitud y rendimiento en euskera. Una experiencia vasca basada en la aportación canadiense. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24, 119-127.
- Malgesini, G. i Giménez, C. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: La cueva del oso.
- Marí, I. (1996). *Plurilingüisme europeu i llengua catalana*. València: Universitat de València.
- Maruny, Ll. i Molina, M. (2000). *Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori*. Memòria d'investigació no publicada. Fundació Jaume Bofill.
- McGuire, W. F. (1999). *Constructing Social Psychology. Creative and Critical Processes*. Cambridge: University Press.
- McLaughlin, B. (2006). Mitos y falsas creencias acerca del aprendizaje de una segunda lengua: lo que todo profesor debería olvidar. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 41, 71-83.
- Mcnamara, J. (1971). Successes and failures in the Movement for the Restoration of Irish. Dins J. Rubin i B.H. Jernudd (Eds.). *Can Language be Planned? Sociolinguistics Theory and Practice for Developing Nations*, (pp. 65-94) Honolulu, HI: East-West Center, University of Hawaii Press.
- Mesa, M. C. i Sánchez, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso*. Melilla: CIDE.
- Ministeri d'Educació i Ciència (2000). *Resultados detallados del curso 2000-2001*. [en línia]http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/eenu/result_det/2000/resultados.html (Consulta: 29 de novembre del 2010).
- Ministeri d'Educació i Ciència (2001). *Resultados detallados del curso 2001-2002*. [en línia]<http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas&con>

- tenido=/estadisticas/educativas/eenu/result_det/2001/resultados.html (Consulta: 29 de novembre del 2010).
- Ministeri d'Educació i Ciència (2002). *Resultados detallados del curso 2002-2003*. [en línia]http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/eenu/result_det/2002/resultados.html (Consulta: 29 de novembre del 2010).
- Ministeri d'Educació i Ciència (2003). *Resultados detallados del curso 2003-2004*. [en línia]http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/eenu/result_det/2003/resultados.html (Consulta: 29 de novembre del 2010).
- Ministeri d'Educació i Ciència (2004). *Resultados detallados del curso 2004-2005*. [en línia]http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/eenu/result_det/2004/resultados.html (Consulta: 29 de novembre del 2010).
- Ministeri d'Educació i Ciència (2005). *Resultados detallados del curso 2005-2006*. [en línia]http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/eenu/result_det/2005/resultados.html (Consulta: 29 de novembre del 2010).
- Ministeri d'Educació i Ciència (2006). *Resultados detallados del curso 2006-2007*. [en línia]http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/eenu/result_det/2006/resultados.html (Consulta: 29 de novembre del 2010).
- Ministeri d'Educació i Ciència (2007). *Resultados detallados del curso 2007-2008*. [en línia]http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/eenu/result_det/2007/resultados.html (Consulta: 29 de novembre del 2010).
- Ministeri d'Educació i Ciència (2008). *Resultados detallados del curso 2008-2009*. [en línia]http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/eenu/result_det/2008/resultados.html (Consulta: 29 de novembre del 2010).
- Ministeri d'Educació i Ciència (2009). *Resultados detallados del curso 2009-2010*. [en línia]<http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/eenu/avances/Curso09-10/avances.html> (Consulta: 29 de novembre del 2010).
- Ministeri d'Educació i Ciència (2010). *Resultados detallados del curso 2010-2011*. [en línia] <http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=313&area=estadisticas> (Consulta: 29 de novembre del 2010).
- Ministeri d'Educació, Política social i Esports (2008). *La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Montes, R. (2002). La inclusión de las minorías étnicas en la Región de Murcia. Situación y resultados dos años después. Dins *II Jornadas Interculturalidad en la región de Murcia* (pp.15-27). Múrcia: Consejo escolar de la Región de Murcia.
- Morales, J. F. (1999). Actitudes. Dins J. F. Morales i C. Huici (eds.). *Psicología social* (pp.193-232). Madrid: McGraw-HillInteramericana de España S.A.U.
- Moreno, J. C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas*. Madrid: Alianza.
- Morgan, C. (1993). Attitude change and foreign language culture learning. *Language teaching*, 26 (2), 63-75.

- Moreno, F.J. i Bruquetas, M. (2011). *Immigració i Estat del benestar a Espanya*. Barcelona: Obra Social "La Caixa"
- Munné, F. (1980). *Psicología social*. Barcelona: CEAC.
- Nadal, J. M. (2006). *La llengua sobre el paper*. Girona: CCG Edicions.
- Navarro, J. L. i Huguet, À. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante de 1º de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Navarro, J. L. i Huguet, À. (2010). Conocimiento del catalán y castellano por parte del alumnado inmigrante. *Revista de Educación*, 352, 245-265.
- Nettle, D. (1999). Using Social Theory to simulate language change. *Lingua* 108, 95-117.
- Newman, M., Trenchs-Parera, M. & Ng, S. (2008). Normalizing bilingualism: The effects of the Catalan linguistic normalization policy one generation after. *Journal of Sociolinguistics*, 12 (3), 306-333.
- Oficina Internacional de l'Educació (1932). *El Bilingüismo y la Educación*. Madrid: Espasa-Calpe.
- ONU (2010). *Declaració Universal dels Drets Humans*. [en línia] <http://www.un.org/es/documents/udhr/> (Consulta: 20 de juliol del 2010).
- Oskamp, S. (1991). *Attitudes and opinions*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- Peal, E. i Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76 (27), 1-23.
- PERE (2010). *Padrón de españoles residentes en el extranjero*. [en línia] <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t20/p85001/a2010/&file=pcaxis> (Consulta 20 de setembre del 2010).
- Peñalva, A. (2003). *La educación intercultural como modelo de análisis de la realidad. Un estudio a partir de la percepción del alumnado y de lo que se refleja en los materiales curriculares de ciencias sociales de la ESO*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Pública de Navarra.
- PISA (2006). *PISA 2006 Results*. [en línia] http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32236191_1_1_1_1_1,00.html (Consulta: 1 de novembre del 2010).
- PISA (2009). *PISA 2009 Results*. [en línia] http://www.oecd.org/document/61/0,3746,en_32252351_46584327_46567613_1_1_1_1,00.html (Consulta: 1 de novembre del 2010).
- Querol, M. (2008). Las actitudes lingüísticas del alumnado de origen inmigrante en los centros de secundaria de Cataluña. Estudio de un caso. Dins de *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante* (pp.165-172). Actes de les Jornades. Bilbao, 25, 26 i 27 d'abril de 2007. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Querol, M. i Huguet, À. (2010). Conocimiento lingüístico y actitudes lingüísticas. Un estudio sobre sus relaciones en el alumnado de origen inmigrante en Cataluña *Segundas Lenguas & Inmigración*, Monográfico, 1, 79-102.
- Ramírez, J. D. (1992). Executive Summary. *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62.
- Ramírez, R. (2007, març 2). *Guissona i la Portella superen el 30% d'immigrants i Cervera, Mollerussa i Les, el 20%*. Diari "El Segre", pp.12.

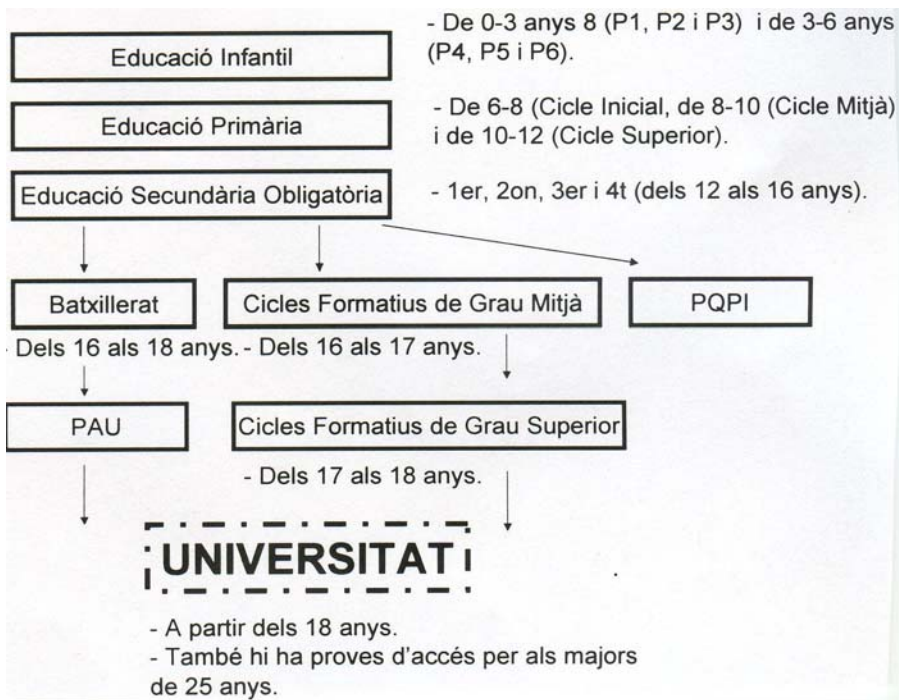
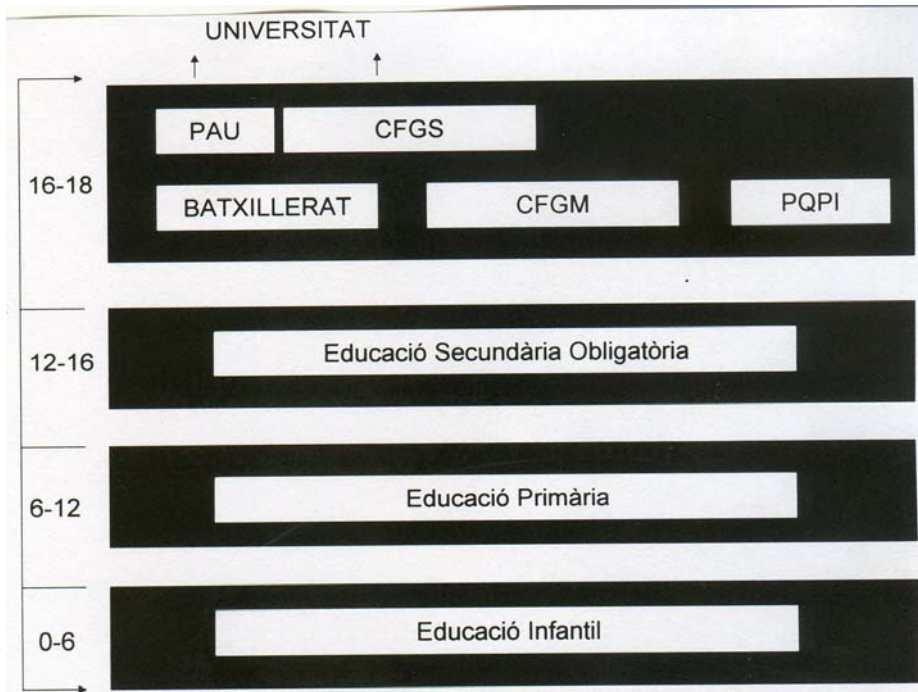
- Richards, J. C.; Platt, J. i Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas, versión española y adaptación de Carmen Muñoz Lahoz i Carmen Pérez Vidal*. Barcelona: Ariel.
- Rosenberg, M. J. i Hovland, C. I. (1960). Cognitives, affective, and behavioral components of attitudes. Dins M. J. Rosenberg et al (eds.): *Attitude Organization and Change: an Analysis of Consistency among Attitude Components*. Clevedon: Multilingual Matters, 1998.
- Saer, D. J. (1923). The effects of bilingualism on intelligence. *British Journal Of Psychology*, 14, 25-38.
- Sánchez, M. P. i Rodríguez, R. (1986). La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 3-26.
- Sánchez, M. P. i Rodríguez, R. (1997). *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*. Madrid: Síntesis.
- Sánchez, M. P. i Sánchez, S. (1992). *Psicología diferencial del aprendizaje de una segunda lengua*. València: Promolibro.
- Saville-Troike, M. (1989). *The Ethnography of Communication. An introduction*. New York, Blackwell.
- Savignon, S. (1972). *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Filadelfia: Center for Curriculum Development.
- Serra, J. M. (1989). Resultados académicos y desarrollo cognitivo en un programa de inmersión dirigido a escolares de nivel sociocultural bajo. *Infancia y Aprendizaje*, 47, 55-65.
- 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.
- Serrano, L. i J.M. Pastor (2005): *La geografía del capital humano en España: niveles educativos de los municipios, provincias y comunidades autónomas*. Valencia: Fundación Bancaja.
- Sharp, D.; Thomas, B.; Price, E.; Francis, G. i Davis, I. (1973). *Attitudes to Welsh and English in the schools of Wales*. Basingstoke/Cardiff: McMillan, University of Waller Press.
- Shuy, R. W. (1983). On Discovering Language Attitudes. Dins E. Dudley i P. Heller. *American Attitudes toward Foreign Languages on Foreign Cultures*, (pp.71-93). Bonn: Bouvier.
- Siguan, M. (1992). *España plurilingüe*. Madrid: Alianza Editorial.
- Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Siguan, M. i Mackey, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- Siguan, M. i Vila, I. (1991). *Bilingüismo*. Dins M. Martín i M. Siguan. *Tratado de Psicología General: Vol. VI. Comunicación y Lenguaje*. Madrid: Alhambra.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. Dins de T. Skutnabb-Kangas i J. Cummins (eds.). *Minority Education From Shame to Struggle*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Skutnabb-Kangas, T. i Toukoma, P. (1976). *Teaching migrants children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.
- Thomas, W. P. i Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearing Bilingual Education.
- Toukoma, P. i Skutnabb-Kangas, T. (1977). *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children of Preschool Age and Children in the Lower of Comprehensive School*. Research Reports 26. Tampere: University of Tampere.
- Tragant, E. i Muñoz, C. (2000). La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. Dins C. Muñoz (ed.). *Segundas lenguas: adquisición en el aula*, (pp.81-105). Barcelona: Ariel.
- Trenchs-Parera, M. (2009). Effects of formal instruction and a stay abroad on the acquisition of native-like oral fluency. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 65 (3), 365-393.
- Trenchs-Parera, M. i Newman, M. (2009). Diversity of language ideologies in Spanish-speaking youth of different origins in Catalonia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30 (6), 509-524.
- tv3.cat (2010a). *Cinc detinguts a Dinamarca, sospitosos de voler atacar el diari que va publicar les caricatures de Mahoma*. [en línia] <http://www.3cat24.cat/noticia/1001746/mon/Cinc-detinguts-a-Dinamarca-sospitosos-de-voler-atacar-el-diari-que-va-publicar-les-caricatures-de-Mahoma> (Consulta: 10 de novembre del 2010).
- tv3.cat (2010b). *L'entrada d'immigrants il·legals es redueix gairebé a la meitat el 2009*. [en línia] <http://www.3cat24.cat/noticia/478065/politica/Lentrada-dimmigrants-illegals-per-via-maritima-es-redueix-gairebe-a-la-meitat-el-2009> (Consulta: 20 de novembre del 2010).
- UNESCO (1953). *The Use of Vernacular Languages in Education. Monographs on Fundamental Education*. París: UNESCO.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. Dins M.P. Zanna (Ed.). *Advances in experimental social psychology* (pp.271-360). New York, San Diego: Academic Press.
- Vallverdú, F. (1988). *El fet lingüístic com a fet social*. Barcelona: Edicions 62.
- Vila Moreno, F. X. (2004). Hora de fer balanç? Elements per valorar les Polítiques Lingüístiques a Catalunya en el període constitucional. *Revista de Llengua i Dret*, 41, 243-286.
- Vila, I. (1985). *Reflexions sobre l'educació bilingüe: llengua de la lar i llengua d'instrucció*. Barcelona: Departament d'Ensenyament-SEDEC.
- Vila, I. (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Vila, I. (1998). *Bilingüisme i Educació*. Barcelona: Proa.
- Vila, I. (2000). Inmigración, educación y lengua propia. Dins *La Inmigración Extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- Vila, I. (2001). Algunes qüestions referides a l'aprenentatge lingüístic de la infància estrangera a Catalunya. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 23, 22-28.

- Vila, I. (2002). Família, escola i comunitat. Dins S. Aznar i I. Vila (eds.). *Integració sociocultural i comunitat educativa*, (pp.53-64). Barcelona: Horsori.
- Vila, I. (2005). Nivel sociocultural o desconocimiento de la lengua? *Perspectivacep*, 8, 23-54.
- Vila, I. i Siqués, C. (2006a). Infància estrangera i coneixement de la llengua de l'escola. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 38, 29-37.
- Vila, I. i Siqués, C. (2006b). Lengua propia y lengua de la escuela: implicaciones educativas en la escolarización de la infancia extranjera. Dins I. Márquez (ed.). *Respuestas a la exclusión: políticas de inmigración, interculturalidad y mediación*. Madrid: Dykison. En premsa.
- Viladot, M. A. (1988). L'adquisició d'una segona llengua. Dins A. Bastardas i J. Soler (eds.). *Sociolingüística i llengua catalana* (pp.81-103). Barcelona: Empúries.
- Vives, M. (1993). La actitud de los escolares mallorquines hacia las lenguas catalana y castellana. Dins M. Siguan (coord.). *Enseñanza en dos lenguas*, (pp.289-302). Barcelona: ICE-Horsori.
- Weinreich, U. (1953). Languages in Contact: Findings and problems. La Haya: Caracas. [Trad. Cast.: *Lenguas en contacto. Descubrimientos y problemas*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central, 1974]

ANNEX 1

L'estructura del Sistema educatiu espanyol.



ANNEX 2

La classificació de les llengües en famílies lingüístiques.

TAULA LXXIX

Famílies lingüístiques del món per zona geogràfica, família lingüística i llengües (països on es parlen).

Famílies lingüístiques d'Europa

FILUM	FAMÍLIA	LLENGÜES
Indoeuropeu	Índica	Bengalí (Bangladesh), singalès (Sri Lanka), hindi (Índia), marathi (Índia), nepalès (Nepal), panjabi (Índia i Pakistan), sànscrit i urdú (Pakistan).
	Irànica	Kurd (Iran, Iraq i Turquia), paixto (Afganistan) i persa (Iran).
	Cèltica	Bretó (Bretanya), gaèlic irlandès (Irlanda), gaèlic escocès (Escòcia) i gal·lès (País de Gal·les).
	Romànica	Català (Catalunya), espanyol (Espanya i Amèrica Central i del Sud), francès (França i Canadà), gallec (Galícia), italià (Itàlia), occità (França meridional), portuguès (Portugal), romanès (Romania) i sard (Sardenya).
	Germànica	Alemaný (Alemanya), anglès (Regne Unit, Irlanda, Estats Units, Canadà, Austràlia, Nova Zelanda, etc.), danès (Dinamarca), islandès (Islàndia), neerlandès (Holanda i Bèlgica), noruec (Noruega) i suec (Suècia).
	Bàltica	Letó (Letònia) i lituà (Lituània).
	Eslava	Búlgar (Bulgària), txec (República Txeca), eslovac (Eslovàquia), croat (Croàcia), eslovè (Eslovènia), macedònic (Macedònia), polonès (Polònia), rus (Rússia), serbi (Sèrbia) i ucraïnès (Ucraïna).
Uralià	Samoiede	Nenets (Rússia) i enets (Rússia).
	Úgrica	Hongarès (Hongria i Romania), khanti (Rússia) i mansi (Rússia).
	Finesa	Carelià (Finlàndia i Rússia), estonià (Estònia), finès (Finlàndia) i sami (Finlàndia, Rússia, Suècia i Noruega).
Llengües del Caucas	Kartveliana	Svan (Geòrgia), georgià (Geòrgia), mingrelià (Geòrgia).
	Caucàsica nord-occidental	Abkhaz (Geòrgia: Abkhàzia) i circassià (Circàssia).
	Nakh	Bats (Geòrgia), txetxè (Rússia) i inguix (Kazakhstan).
	Daguestànica	Àvar, darguà, dido, lak, lèsguic i tabassaran.

Famílies lingüístiques d'Àsia

FILUM	FAMÍLIA	LLENGUA
	Dravídica	Tàmil (Tamil Nadu), telugu (Andhra Pradesh), malaialam (Kerala) i kannada (Karnataka).
	Turquesa	Àzeri (Azerbaidjan), txuvaix (república dels Txuvaixos), kazakh (Kazakhstan), kirguís (Kiguizistan), turc (Turquia), turcman (Turkmenistan), uigur (Xina), uzbek (Uzbekistan) i iakut (Iacútia).
	Mongol	Buriat (Federació Russa), calmuc (Federació Russa) i mongol (Mongòlia).
	Tungús	Even (Sibèria), evenki (Sibèria), manxú (Xina), nanai (Rússia: Jabarovsk) i negidal (Rússia: Jabarovsk).
Sinotibetà	Xinesa	Cantonès (Xina: Canton), mandarí (Xina), gan (Xina: Jiangxi), hakka (Xina: Canton), min (Xina: Fujian) i wu (Xina: Xangai).
	Tibetana	Birmà (Birmània), naxi (Xina: Yunnan) i tibetà (Tibet).
	Daica	Zhuang (Xina: Guangxi Zhuang), laosià (Laos), saec (Laos i Tailàndia) i tai (Tailàndia).
	Moncambodjana	Bahnar (Vietnam), cambodjà (Cambodja, Vietnam i Tailàndia) i vietnamita (Vietnam).
	Altres	Japonès i coreà.
Llengües del Pacífic	Malaiopolinèsia	Axinès (Sumatra), bugui (Cèlebes), cebuano (Cebu i Zamboanga), hawaià (Hawaii), ilongo (Filipines), ilocà (Luzon i Mindanao), indonesi (Indonèsia), kapampango (Luzon), macassarès (Cèlebes), malai (Malàsia), malgaix (Madagascar), maori (Nova Zelanda), minangkaban (Sumatra), samoà (Samoa), tagal (Filipines) i tahitià (Tahiti).
	Papu i australiana	Chimbu, kamano, dani, iale, boiquí, jimes, angoram, timbe, comba, nasioi, buí, nabac, sivai, ecagui, etc (Papu Nova Guinea). Tiwi, warlpiri, cardutxara, aranda, aljavar, etc (Austràlia).

Famílies lingüístiques d'Àfrica

FILUM	FAMÍLIA	LLENGÜES
Afroasiàtic	Semítica	Amhàric (Etiòpia), àrab (Països Àrabs), hebreu (Israel) i maltès (Malta).
	Berber	Cabilenc (Algèria), rifeny (Marroc), taixelhit (Marroc), tamazig (Marroc i Algèria) i tuareg (Algèria).
	Txàdica	Hausa (Camerun, Txad, Niger, Nigèria i Tanzània).
	Cuixítica	Oromo (Etiòpia) i somali (Somàlia).
Nigerocongolès	Atlàntica occidental	Fula (Nigèria), serer (Senegal) i wòlof (Senegal).
	Mandé	Kpelle (Libèria), mandinga (Senegal i Costa d'Ivori), mende (Sierra Leone) i soninké (Senegal i Gàmbia).
	Voltaica	Casén (Ghana i Burkina), dogon (Mali i Burkina) i gurma (Burkina i Togo).
	Kwa	Akan (Ghana), ewe (Ghana, Togo i Benín), igbo (Nigèria), idoma (Nigèria), iyo (Nigèria) i ioruba (Nigèria).
	Benuecongolesa	Lingala (Zaire i Congo), kongo (Zaire, Congo i Angola), herero (Angola i Namíbia), xhosa (Sud-àfrica), kikuyu (Kènya), luganda (Uganda), macua (Tanzània i Moçambic), rwnda (Rwanda), sotho (Lesotho), suací (Suazilàndia), suahili (Tanzània, Kenya, Uganda, Rwanda, Burundi i Zaire) i zulu (Sud-àfrica).
	Nilosahariana	Massai (Kenya i Tanzània), nuba (Egipte i Sudan) i dinca (Sudan i Etiòpia).
	Khoisan	Hotentot, khoi o nama (Àfrica sud-occidental), boiximà o san (Angola i Namíbia) i cung (Namíbia).

Llengües indígenes d'Amèrica

FILUM	FAMÍLIA	LLENGUA
Amèrica septentrional	Atapascana	Txiricahua i mescalero (Nou Mèxic), carrier (Canadà), txilcotí (Canadà), txipevià (Canadà) i navaho (Estats Units: Arizona, Nou Mèxic, Utah i Colorado).
	Esquimoaleuta	Aleuta (Illes Aleutianes i Península d'Alaska), inuit (Groenlàndia) i iupik (Alaska).
	Algonquina	Arapaho (Estats Units: Oklahoma i Wyoming), txipeva (Canadà i Estats Units), cree (Canadà: Ontario, Manitoba i Alberta), micmac (Canadà), openango (Canadà) i potavatomy (Estats Units: Oklahoma, Wisconsin i Kansas).
	Sèlica	Bella coola, xusvap, esquihuamès, kalispel, liluet, nicutamú i ocanagà (totes principalment al sud-est del Canadà).
	Siú	Dakota (Estats Units: Dakota del Sud).
	Muscògana	Txaca (Estats Units: Txecas, Oklahoma), chickasaw (Estats Units: Txecas, Oklahoma) i muscogui (Estats Units: Txecas, Oklahoma).
Amèrica Central	Maia	Kanjobal (Guatemala), tzetal (Mèxic: Chiapas), maia (Mèxic) i quiché (Guatemala).
	Utoasteca	Huichol (Mèxic: Jalisco, Durango, Puebla i Coahuila), nahua (Mèxic: Veracruz, Puebla, Hidalgo i Guerrero), tarahumara (Mèxic: Veracruz, Puebla, Hidalgo i Guerrero) i tepehua (Mèxic: Chihuahua, Durango, Sonora i Jalisco).
Sud-Amèrica	Txibtxa	Cuna (Panamà), rama (Nicaragua) i talamanca (Costa Rica).
	Paezana	Warrau (Veneçuela) i paezà (Colòmbia).
	Altres	Mura (Brasil) i yanomami (Brasil i Veneçuela).
	Carib	Carib (Brasil, Surinam i Guyana) i macushi (Guyana i Brasil).
	Gepano	Augutjé (Brasil), cayapó (Brasil) i matak (Bolívia, Argentina i Paraguai).
	Tupí	Chiriguano (Bolívia i Argentina) i guaraní (Paraguai).
	Araucana	Campa (Perú), guajiro (Colòmbia i Veneçuela), machiguenga (Perú) i piro (Perú).
	Quítxua-aimara	Quítxua (Perú, Bolívia, Equador, Colòmbia, Argentina i Xile) i aimara (Bolívia i Perú).

Llengües no classificades (mixtes)

LLENGUA DE BASE	LLENGÜES
De base anglesa	Crio (Guinea), saramacà (Surinam), surinamès (Surinam) i neomelanesi (Nova Guinea).
De base romànica	Haitià (Haití), mauricià (Maurici), reunionès (Reunió), seychelès (Seychelles), chabacano (Mindanao) i papiament (Nicaragua, Puerto Rico i Antilles).

Font: Elaboració pròpia a partir de les dades de Moreno, Serrat, Serra i Farrés (2002).