



**UNIVERSITAT DE LLEIDA**

**DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA I PSICOLOGIA**

**TESI DOCTORAL**

**LES ACTITUDS LINGÜÍSTIQUES DE L'ALUMNAT  
D'ORIGEN IMMIGRANT A CATALUNYA.  
UNA ANÀLISI D'ALGUNES VARIABLES DE  
L'ÀMBIT ESCOLAR I SOCIOFAMILIAR.**

**JUDIT JANÉS CARULLA**

**Director: Dr. Àngel Huguet Canalís**

**Lleida, 2006**

## Introducció.

Actualment el món està en un procés de canvi demogràfic, socioeconòmic i cultural permanent fruit de factors de diversa índole, entre els que conflueixen elements de naturalesa econòmica, social i cultural d'una manera interrelacionada (Giddens, 1995; Touraine, 1997).

Un dels elements que adquireix una significació més important dins d'aquesta dinàmica són els processos migratoris. A conseqüència d'aquests processos, com a un punt a destacar de l'*era de la globalització* en la què ens trobem immersos, els contactes intergrupals s'estableixen amb més freqüència i, en principi, les tradicions es veuen debilitades pel fet que la globalització posa en contacte allò que és local i allò que és mundial (Fishman, 2001; Santipolo, 2002; Siguan, 2002, 2004; Pueyo i Turull, 2003). D'aquesta manera, en paraules de Fishman (2001: 10) "*la globalització<sup>1</sup>, la regionalització i la localització s'esdevenen simultàniament*". Per una altra banda, malgrat sembli que els fenòmens de la globalització i la regionalització són oposats, en realitat són complementaris. I això, pel que fa el tema lingüístic, comporta que "*ahora que es produeix un ressorgiment i desig de mantenir i fomentar les llengües minoritàries, existeixi un ampli reconeixement de la necessitat de conèixer almenys una llengua estrangera internacional*" (Lasagabaster, 2003: 17).

---

<sup>1</sup> Quan es parla de globalització en un sentit estrictament econòmic, de vegades s'empra el terme de *mundialització* o *internacionalització* (Pueyo i Turull, 2003).

Així doncs, la situació descrita per contra d'invalidar la tradició, ha produït una revalorització de la diversitat cultural com un fet intrínsec a la configuració de la societat actual.

La diversitat cultural és una realitat que gairebé es pot generalitzar a la totalitat dels països que conformen el món. I, normalment, aquest fet va associat a situacions de bilingüisme i multilingüisme que solen desencadenar una certa inquietud entre parlants de llengües minoritàries ja que, en moltes ocasions, es poden sentir amenaçats per l'extinció de la seva llengua i cultura. En aquest sentit, Siguan (2002: 4) apunta que *“la globalització augmenta les diferències entre les llengües i al fer-ho debilita encara més a les més febles i amenaça la seva existència”*. I l'extinció de la pròpia llengua i cultura, s'assimila a la pèrdua de la identitat, donada la connexió que s'estableix entre ambdós elements, arrel del lligam existent entre la llengua i la identitat dels diferents grups socials o ètnics (Appel i Muysken, 1986; Moreno Cabrera, 2002).

Aquesta circumstància afecta especialment a Catalunya ja que, rel dels processos migratoris més recents cap els països occidentals, s'ha convertit en un important receptor de persones que emigren dels seus llocs d'origen amb l'objectiu de millorar les seves condicions de vida.

Per il·lustrar el que acabem de dir, podem citar que dels 6.984.196 ciutadans i ciutadanes residents actualment a Catalunya (Wikipedia, 2005), 470.991 són d'origen estranger (a 31 de març de 2005), xifra que constitueix el 6,74% del total de la població d'aquesta Comunitat (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2005).

La situació actual pel que fa a la immigració a Catalunya ha fet que els diferents estaments polítics i socials es preocupin per aquesta nova realitat, esforçant-se per tal de cercar constantment les millors vies possibles d'aconseguir una bona convivència entre persones d'origen geogràfic i cultural molt diferents.

Amb aquest marc de fons, considerant aquest nou fenomen a Catalunya com un factor de progrés per a la societat catalana, l'objectiu general prioritari des de totes les actuacions és el *“d'aconseguir la integració dels immigrants, amb respecte*

*cap a les diferències però alhora en el context d'un projecte comú*" (Informe sobre Política Lingüística, 2002: 13). En el si d'aquest objectiu, i de tot el que l'envolta, s'ha de remarcar l'aprovació en el seu moment del tercer Pla Interdepartamental d'Immigració 2001-2004, el 18 de juliol de 2001, per part del Govern que en aquell moment presidia la Generalitat de Catalunya. Des d'aleshores ençà, han estat molts els passos que s'han fet des de tots els Departaments de la Generalitat per tal que puguem viure tots amb harmonia i dins d'unes línies d'interès en comú per a Catalunya.

En aquest punt, i relacionat amb el projecte de recerca que aquí presentem, emfasitzem el que assenyala la Llei 1/98 de Política Lingüística sobre la llengua catalana i les actuacions que subratlla l'Informe sobre Política Lingüística (2002) a nivell lingüístic:

*"La llengua catalana és un element fonamental de la formació i la personalitat nacional de Catalunya, un instrument bàsic de comunicació, d'integració i de cohesió social dels ciutadans i ciutadanes, amb independència de llur origen geogràfic"* (Llei 1/98 de Política Lingüística: Preàmbul).

*"...és del tot ineludible prendre mesures concretes per facilitar l'aprenentatge del català a la població immigrada, per induir-la a usar-lo en la vida laboral i quotidiana i per aconseguir la implicació de tots els agents socials i empresarials en aquesta tasca"* (Informe sobre Política Lingüística, 2002: 13).

Però aquest desideràtum ensopega amb la realitat d'una situació d'incertesa, tant per la carència de recerques específiques sobre aquest tema com per la manca d'orientacions efectives a l'hora d'abordar-lo.

Ara bé, un dels factors que s'ha mostrat reiteradament significatiu als estudis duts a terme en relació al procés d'adquisició d'una nova llengua, són les actituds vers aquesta llengua i la cultura que representa (Gardner, 1973; Sánchez i Rodríguez de Tembleque, 1986; Baker, 1992; Madariaga, 1994; Fernández Paz, 2001; Álvarez, Martínez i Urdaneta, 2001; Sánchez i Sánchez, 1992; Huguet i Llurda,

2001; González Riaño i Huguet, 2002; Lasagabaster, 2003; Huguet i González Riaño, 2004; Huguet, 2005; Huguet i Madariaga, 2005).

En aquest sentit, i donat que les actituds no són quelcom innat sinó que s'aprenen, i per tant són susceptibles de ser modificades (Baker, 1992), considerem essencial el conèixer les actituds dels immigrants vers les llengües tradicionalment presents a la nostra societat: català i castellà.

D'aquesta manera, a partir de l'estudi de la situació de partida, i de l'anàlisi dels principals factors que determinen aquestes actituds lingüístiques, podem posar en marxa accions per tal d'afavorir-les ja que les actituds lingüístiques resulten ser una de les claus en el comportament lingüístic de la població (Viladot, 1988), i de retruc, incidir en el desenvolupament de la competència lingüística dels nouvinguts.

Evidentment, la fita de tot plegat és afavorir la coexistència dels col·lectius d'immigrants i autòctons i la seva acció conjunta en la construcció de la Catalunya del segle XXI.

Amb aquesta finalitat, en els apartats que segueixen presentem una primera part en la qual pretenem establir una fonamentació conceptual i on tractem aspectes generals que emmarquen el fenomen de la immigració (Capítol I), la situació que troben els nouvinguts en relació a les llengües en el conjunt de l'Estat (Capítol II), la legislació del nostre país en matèria d'estrangeria (Capítol III), les aportacions de l'educació bilingüe de cara al tractament de les llengües dels nouvinguts (Capítol IV), les relacions que s'estableixen entre les actituds lingüístiques i l'aprenentatge lingüístic (Capítol V), una revisió dels estudis realitzats a l'entorn de les actituds lingüístiques (Capítol VI) i també una revisió dels estudis sobre llengua, escola i immigració a l'Estat (Capítol VII). En la segona part abordem l'estudi empíric que s'inicia amb el plantejament global de la investigació. Seguidament plantejem els objectius (Capítol VIII) i les hipòtesis (Capítol IX) de la mateixa i a continuació explicitem la metodologia emprada (Capítol X). A partir d'aquest moment comencem a presentar els resultats obtinguts (Capítol XI) i finalitzem la nostra investigació esbossant unes consideracions finals i

assenyalant possibles línies d'investigació obertes que ens permetin aprofundir en aquests temes (Capítol XII).



## **PRIMERA PART: FONAMENTACIÓ CONCEPTUAL.**







# I. Les migracions: Un fenomen mundial.

## 1. ALGUNES CONSIDERACIONS PRELIMINARS SOBRE LES MIGRACIONS.

Al llarg de la història de la humanitat les persones s'han desplaçat<sup>34</sup> dels seus respectius llocs d'origen a d'altres per diferents motius, dels quals la cerca d'unes millors condicions de vida en serien 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.). I, en qualsevol cas, 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.

En l'actualitat però, el fet migratori és un important motiu de preocupació. I respecte a aquesta preocupació, ja fa més d'una dècada que en la Conferència Internacional sobre la Població i Desenvolupament<sup>35</sup> de 1994, organitzada per les Nacions Unides (ONU), s'apuntava que tot i que la immensa majoria dels immigrants fan aportacions importants als seus països d'acollida, paral·lelament les migracions internacionals comporten la pèrdua de recursos humans per a molts

---

<sup>34</sup> Els desplaçaments d'un lloc a un altre per part de la població és un dret reconegut mundialment des de fa més de mig segle amb l'aprovació de la Declaració Universal dels Drets Humans en el seu Article 13, que resa: "*Tota persona té dret a circular lliurement i a escollir la seva residència en el territori d'un Estat*" i que "*Tota persona té dret a sortir de qualsevol país, fins i tot del propi, i a retornar a llur país*".

<sup>35</sup> La citada Conferència es va celebrar a El Caire (Egipte) del 5 al 13 de setembre de 1994. Hi van participar 179 Delegacions de diferents Estats i l'objectiu principal va ser aprovar un Programa d'Acció sobre població i desenvolupament per als següents vint anys (ONU, 1994).

països d'origen i poden provocar tensions polítiques, econòmiques o socials en els països de destí (ONU, 1994, 2003).

D'altra banda, i en termes generals, es pot dividir la emigració entre aquells que abandonen llurs països amb una bona situació econòmica i aquells que emigren fugint de situacions polítiques i socials insostenibles que, en gran mesura, són sinònims de pobresa. I, principalment, són aquests darrers els que preocupen a les societats, amb els quals normalment es pensa quan es parla d'immigrants i els que susciten desconfiança i fins i tot un cert grau de rebuig.

En aquest sentit, Gimeno (2001) assenyala que entre la població autòctona, els escassos recursos de la immigració són, freqüentment, la base dels arguments que tenen per explicar llurs actituds envers la immigració. A més, emfasitza el fet que hom té menys dificultats per explicar la discriminació en termes econòmics que no pas ètnics o culturals. Així, l'autora afirma que independentment de si la població autòctona discrimina o no, aquest tipus d'arguments semblen estar més admesos socialment que no pas els basats en la pertinença grupal. No cal dir que ens estem situant entorn dels prejudicis del grup d'autòctons i, a més, cal accentuar el fet que hom estableix una clara diferenciació entre la percepció dels estrangers turistes i la resta.

De la mateixa manera, la Coordinació General d'Assumptes Internacionals i Relacions Parlamentàries afirma que hom acusa a la migració de ser la causa de la pobresa existent al món: *"la percepció pública sovint és negativa: la migració és causa i conseqüència de la pobresa, tant en el país d'emigració com en el d'immigració"* (Coordinación General de Asuntos Internacionales y Relaciones Parlamentarias, 2005: 4).

Davant d'aquesta realitat, hi ha una necessitat d'analitzar de forma exhaustiva les diferents dimensions del fet migratori en l'actualitat, que afecten a milions de persones i a països d'origen, trànsit i destí, a fi de poder-lo conèixer i entendre millor de cara a pal·liar els diferents prejudicis existents a l'entorn d'aquest.

Amb l'objectiu de conèixer millor el fenomen de la migració, un informe presentat per l'Organització Internacional del Treball (OIT) el 2004, apuntava que

les diferències econòmiques, polítiques i demogràfiques entre els països, així com la manca de situacions laborals decents, seguretat humana i llibertats individuals, contribueixen a explicar el fenomen de la immigració en el món actual (OIT, 2004).

A més, el citat informe preveu que el número de migrants que creuen les fronteres per tal de trobar feina i seguretat humana augmentarà ràpidament en les pròximes dècades, degut a que la globalització no ha contribuït a generar llocs de treball i oportunitats econòmiques en llurs països d'origen. En aquest sentit, en un comunicat de premsa el Director General de la OIT, Juan Somavia, afirmava: “*Si veiem l'economia mundial des de la perspectiva de la gent, ens adonarem que l'errada estructural més gran és la incapacitat per a generar llocs de treball on viuen les persones*” (OIT, 2004: 1).

Però dels documents existents fins el dia d'avui que han posat el seu punt de mira en el fet migratori en el conjunt del món, s'ha de destacar l'Informe sobre les Migracions en el Món 2005 –*World Migration 2005*– elaborat per l'Organització Internacional per les Migracions (OIM<sup>36</sup>) (OIM, 2005a) i presentat a Ginebra el 22 de juny de 2005, ja que és el primer estudi exhaustiu en el qual s'analitzen els costos i beneficis de la migració internacional.

L'Informe sobre les Migracions en el Món 2005 constata que moltes de les preocupacions entorn a la migració, és a dir, la pèrdua de llocs de treball, els sous baixos, majors despeses en seguretat social i la creença que la migració és una espiral totalment fora de control no solament són exageracions i fets infonamentats sinó que a més a més són contraris a la realitat (OIM, 2005c). A

---

<sup>36</sup> L'OIM, va ser creada el 1951 i és la principal Organització Intergovernamental en l'àmbit de la migració. En plena expansió, actualment compta amb 112 Estats Membres. Hi ha 23 Estats que gaudeixen de l'estatut d'observador de la mateixa manera que diverses organitzacions internacionals i no governamentals. El programa pressupostari de la OIM per 2005, en virtut del qual financen més de 1.200 programes actius i una plantilla de més de 5.000 persones que treballen en 220 oficines exteriors en més de 100 països, supera els 900 milions de dòlars americans. La seva tasca consisteix en gestionar ordenadament i humanament la migració; promoure la cooperació internacional sobre qüestions migratòries i ajudar a trobar solucions pràctiques als problemes migratoris –com pot ser l'assistència humanitària als migrants que ho necessitin (ja siguin refugiats, persones desplaçades o desarrelades)–. Pel que fa als àmbits de treball, la OIM treballa en quatre esferes àmplies de gestió de la migració: migració i desenvolupament, migració facilitada, reglamentació de la migració i migració forçada (OIM, 2005b).

més, l'informe també apunta que hi ha proves clares que la migració comporta tant costos com beneficis pels països de sortida i d'acollida, encara que aquests no es reparteixen equitativament. Així, es pot dir que les dades aportades pel citat informe “*s'inclinen cada vegada més a favor dels beneficis de les migracions, tant en termes econòmics tangibles –encara que en aquest sentit les avantatges són escasses, però positives, i es distribueixen de manera irregular– com en termes socials i polítics menys mesurables*” (Coordinación General de Asuntos Internacionales y Relaciones Parlamentarias, 2005: 1).

A més, el citat informe també indica que les tendències marquen majors moviments de migració circular, fet que comportarà considerables beneficis tant per a les societats d'origen com per a les receptores. No obstant això, també subratlla la necessitat que els governs treballin de manera conjunta i prenguin les decisions polítiques adequades per tal d'encaminar la migració envers els beneficis i no envers els costos (OIM, 2005c).

Per una altra banda, l'informe abans citat també indica que:

*“En els països desenvolupats, particularment a Amèrica del Nord, Europa occidental i Oceania, els migrants contribueixen a cobrir llacunes laborals i demogràfiques importants. En el món en desenvolupament, la emigració facilita la reducció de les pressions sobre els llocs de treball i la població que poden frenar els esforços de desenvolupament i aporta beneficis estratègics mitjançant la millora de tècniques, les remeses<sup>37</sup> dels emigrants i les inversions. Amb tot, els beneficis no són fàcilment mesurables i poden distribuir-se de manera desigual entre sectors i països”* (Coordinación General de Asuntos Internacionales y Relaciones Parlamentarias, 2005: 1).

---

<sup>37</sup> L'Informe sobre les Migracions en el Món 2005 constata que les remeses són un important indicador dels beneficis que comporta la migració, i el seu gran potencial per a recolzar el desenvolupament i eliminar la pobresa ha despertat l'interès tant de governs com d'organismes de desenvolupament. El 2003, les remeses enviades a través de vies oficials van ascendir a 93.000 milions de dòlars americans. El 2004, ja havien superat els 126.000 de dòlars americans i, actualment, estan per superar l'ajuda al desenvolupament en molts països –compensació del deute exterior i millora de la capacitat creditora (OIM, 2005c). Però cal puntualitzar que les remeses dels migrants ocupen un lloc destacat en els programes dels governs i dels organismes de desenvolupament perquè rivalitzen amb l'ajut oficial al desenvolupament en molts països. No obstant això, les remeses no han de substituir l'ajuda al desenvolupament (Coordinación General de Asuntos Internacionales y Relaciones Parlamentarias, 2005).

I, a més a més, matisa que:

*“la major part dels beneficis van a parar als migrants i propietaris de capital, però també poden incrementar el PIB global. Els “perdedors” solen ser els treballadors locals amb coneixements similars als dels migrants, però, una vegada més, globalment les pèrdues són mínimes”* (Coordinación General de Asuntos Internacionales y Relaciones Parlamentarias, 2005: 2).

I per tancar aquesta introducció, assenyalarem que en una època en la qual hi ha una creixent resistència a la migració per part d'alguns països receptors, l'Informe sobre les Migracions en el Món 2005 posa de relleu la necessitat que es desenvolupin polítiques socioeconòmiques efectives que integrin els immigrants a les comunitats d'acollida, encara que sigui temporalment, amb la finalitat d'afavorir llur productivitat al màxim. Aquestes mesures tenen un cost però poden garantir una cohesió social de cara a la diversitat cultural i permetre que els immigrants siguin productius tant per a ells mateixos com per a les comunitats d'acollida i d'origen (OIM, 2005c). Així mateix,

*“les polítiques socials destinades a incloure els migrants en la vida productiva de les comunitats de recepció poden crear uns beneficis immediats i a llarg termini per a tots. Un accés més alt als llocs de treball, l'educació i els serveis de recolzament farà que els migrants i llurs famílies s'adaptin als seus nous entorns. La participació conjunta de migrants, ONG, grups comunitaris i administracions públiques en activitats destinades a promoure aquesta inclusió pot reforçar la capacitat de la societat de suportar els enfrontaments i conflictes socials”* (Coordinación General de Asuntos Internacionales y Relaciones Parlamentarias, 2005: 7).

## **2. LES MIGRACIONS AL MÓN: ALGUNS FETS I DADES.**

Per a desenvolupar aquest punt, ens basarem principalment en les dades de l'Informe sobre les Migracions en el Món 2005 (OIM, 2005a) així com en dades

procedents del Departament d'Assumptes Econòmics i Socials de les Nacions Unides<sup>38</sup> (ONU, 2004a, 2004b), ja que són les que s'han publicat més recentment.

Les estimacions de la població migrant per a l'any 2005 assenyalen que hi ha entre 185 i 192 milions de migrants en tot el món, representant així el 2,9% de la població mundial<sup>39</sup>. Ara bé, la visibilitat socioeconòmica i política dels migrants, especialment en els països altament industrialitzats, és mol superior a aquest percentatge (Coordinación General de Asuntos Internacionales y Relaciones Parlamentarias, 2005).

Pel que fa a gènere, s'estima que del total de migrants pràcticament la meitat (48,6%) són dones. Dades de l'OIM mostren que la migració femenina ha passat de 40 milions l'any 1975 a 71 milions l'any 2000.

L'any 2000, del qual en disposem les darreres dades globals reals fetes públiques sobre migrants, hi havia 175 milions de persones que residien en un país diferent del que van néixer, xifra que suposa que en la totalitat del món una de cada 35 persones era un migrant internacional (ONU, 2003).

Sobre aquestes xifres, s'ha de remarcar que del contingent de migrants internacionals comptabilitzats l'any 2000, el 75% es trobava en un 12% de la totalitat de països que conformen el món. Així, en aquest mateix any un 63% dels migrants del món vivia en les regions més desenvolupades i el 37% en els que estan en vies de desenvolupament (OIM, 2005d).

Aprofundint en com es distribueix la migració internacional, és interessant assenyalar que, com podem deduir dels anteriors percentatges, els països desenvolupats són el destí de la major part de les persones que emigren i, en conseqüència, encara que, com ja hem assenyalat, en tot el món una de cada 35 persones és un migrant internacional, en els països desenvolupats la relació és aproximadament d'un habitant de cada dotze i, en canvi, en els països en desenvolupament la relació és d'un de cada setanta. I, respecte a la població total,

---

<sup>38</sup> El citat Departament té l'objectiu de vigilar, avaluar i analitzar les tendències econòmiques i socials i, anualment, publica l'Estudi econòmic i social de les Nacions Unides (ONU, 2004a).

<sup>39</sup> L'OIM preveu que per a l'any 2050 hi haurà 250 milions de persones immigrades (OIM, 2005a).



aquests 175 milions de migrants internacionals constituïen el 8,3% en els països desenvolupats i l'1,3% en els països en desenvolupament (ONU, 2003, 2004a).

Per regions, Europa (inclosa la part europea de l'antiga Unió Soviètica) és el destí més habitual de la migració internacional. En concret, l'any 2000 acollia 56,1 milions d'immigrants, xifra que representava el 7,7% de la població europea. A aquesta regió li segueix la d'Àsia amb un total de 49,9 milions d'immigrants, xifra que suposava un 1,4% de la població asiàtica. I la regió d'Amèrica del Nord, amb un total de 40,8 milions d'immigrants, suposant un 12,9% de la seva població, era la tercera regió més atractiva per a la migració (OIM, 2005d). A la Taula I s'hi poden veure les sis regions del món que acullen més immigrants, la quantitat d'immigrants que acullen i el percentatge que aquests representen sobre el total de la població.

**Taula I: Les regions del món que acullen més immigrants. Nombre d'estrangers residents a cadascuna (en milions) i percentatge que representen sobre el total de població de cada regió. Dades del 2000.**

<b>IMMIGRANTS AL MÓN</b>		
<b>REGIÓ</b>		<b>% de la població</b>
<b>EUROPA</b>	56,1	7,7%
<b>ÀSIA</b>	49,9	1,4%
<b>AMÈRICA DEL NORD</b>	40,8	12,9%
<b>ÀFRICA</b>	16,3	2,0%
<b>AMÈRICA LLATINA</b>	5,9	1,1%
<b>AUSTRÀLIA</b>	5,8	18,7%

Font: OIM (2005d).

En la dècada que va de 1990 a 2000, el contingent de migrants al món va augmentar en un total de 21 milions de persones, xifra que representa un increment del 14%. En les regions més desenvolupades es va produir un creixement total net de migrants, mentre que en els països en desenvolupament, la immigració neta va ser nul·la (ONU, 2004a). Europa, Amèrica del Nord, Austràlia, Nova Zelanda i el Japó van enregistrar, en conjunt, un augment de la població migrant de 23 milions de persones, que en termes relatius suposa un

increment del 28%. Així, la regió que va augmentar més el contingent d'immigrants durant el citat període va ser Amèrica del Nord, amb un increment de 13 milions de persones (48%), i a Europa l'augment va ser de 8 milions de persones (16%). En canvi, la població immigrant de les regions menys desenvolupades va disminuir en 2 milions de persones durant aquests mateixos anys. Així, per exemple, el nombre d'immigrants residents a Amèrica Llatina i el Carib es va reduir en 1 milió (15%) (ONU, 2003). La Taula II presenta les principals regions d'immigració del món, el nombre d'immigrants que acollien el 1990 i el 2000, i la diferència entre aquest període.

**Taula II: Volum i augment de la població immigrant per regions importants (en milions de persones). Període comprès entre 1990 i 2000.**

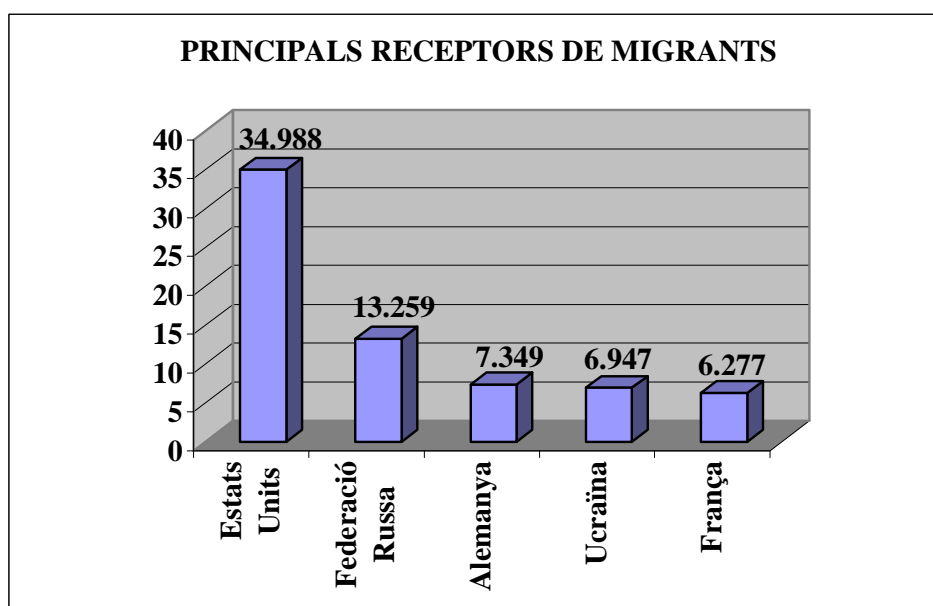
<b>REGIÓ</b>	<b>1990</b>	<b>2000</b>		<b>% (Diferèn.)</b>
<b>Tot el món</b>	153.956	174.781	20.82	13.5
<b>Regions més desenvolupades</b>	81.424	104.119	22.69	27.9
<b>Regions menys desenvolupad.</b>	72.531	70.662	-1.86	-2.6
<b>Països menys avançats</b>	10.992	10.458	-0.53	-4.9
<b>Àfrica</b>	16.221	16.277	0.05	0.3
<b>Àsia</b>	49.956	49.781	-0.17	-0.4
<b>Europa</b>	48.437	56.100	7.66	15.8
<b>Amèrica Llatina i Carib</b>	6.994	5.944	-1.05	-15.0
<b>Amèrica del Nord</b>	27.597	40.844	13.24	48.0
<b>Oceania</b>	4.751	5.835	1.08	22.8

Font: ONU (2003).

En el període comprès entre 1995 i 2000, les regions més desenvolupades del món van rebre gairebé 12 milions de migrants de les regions menys desenvolupades, que en xifres estimades representaria que anualment els països més desenvolupats van acollir 2,3 milions de migrants dels països en desenvolupament. Els increments més alts es van produir a Amèrica del Nord, que va absorbir 1,4 milions de migrants a l'any, seguida d'Europa, amb un augment anual net de 800.000 persones immigrades, i Oceania que, amb una incorporació neta més baixa, va rebre 90.000 migrants anuals (ONU, 2003).

L'any 2000, els tres països que comptaven amb els índex més elevats de ciutadans immigrants eren: els Estats Units amb un total de 35 milions de migrants internacionals (país que registrava el 20% del contingent mundial de migrants), la Federació Russa amb 13 milions (suposant el 7,6% del contingent mundial de migrants) i Alemanya amb 7 milions (suposant el 4,2% del contingent mundial de migrants) (ONU, 2003; OIM, 2005d). El Gràfic 1 il·lustra els cinc països que acullen la proporció més alta de població migrant.

**Gràfic 1: Els cinc països amb el nombre de migrants internacionals més alt (en milions) l'any 2000.**



Font: ONU (2003).

Amb tot, s'ha de remarcar que la migració no va en un sol sentit, la gran majoria de països són alhora països de sortida i d'acollida. Així, a tall d'exemple, es pot afirmar que:

- Als Estats Units, per cada 4 persones que arriben, 1 se'n va.
- A Alemanya i Austràlia, per cada 3 persones que acullen, 2 marxen.
- Al Japó i a Suïssa, per cada 3 persones que arriben, 1 se'n va (OIM, 2005d).

Aprofundint en aquesta qüestió, l'any 2000 els tres principals països de sortida de migrants eren (OIM, 2005d):

- Xina amb una diàspora que es va estimar en 35 milions.
- La Índia amb una diàspora que es va estimar en 20 milions.
- I Les Filipines amb uns 7 milions d'originaris d'aquest país en ultramar.

I, a més, hi ha 6 països o regions on els immigrants representen més del 60% de la població: Andorra, Regió Administrativa Especial de Macao de la República Popular de la Xina, Guam, la Santa Seu, Mònaco, Qatar i els Emirats Àrabs Units (OIM, 2005d).

En general, la migració entre 1970 i 2000 es va més que duplicar<sup>40</sup>. No obstant això, les corrents migratòries van començar a canviar en els anys precedents al 2000 i, en certes parts del món, s'observa que la migració internacional està disminuint. Així, si bé el nombre de migrants asiàtics va augmentar, passat de 28,1 milions l'any 1970 a 43,8 milions l'any 2000, en termes reals el percentatge d'Àsia ha disminuït, passant del 34,5% al 25% durant el mateix període. A més, cada vegada són més els asiàtics que troben oportunitats laborals dins del seu propi continent (OIM, 2005c, 2005d).

A Àfrica, en general, la migració internacional es realitza dins del propi continent (OIM, 2005c) i ha disminuït en les darreres dècades, passant del 12% al 9% del contingent global entre el 1970 i el 2000. En aquest mateix període, aquesta tendència també és vàlida per a Amèrica Llatina i el Carib, que ha passat del 7,1% al 3,4%; per a Europa, que ha passat del 22,9% al 18,7%; i per a Oceania, que ha passat del 3,7% al 3,3%. Solament hi ha dues regions en el món en les quals s'hi va registrar un increment considerable en el contingent de migrants entre 1970 i 2000: Amèrica del Nord i l'antiga Unió Soviètica. En la primera, el contingent va passar del 15,9% al 23,3%, mentre que a l'ex Unió Soviètica es va passar del

---

<sup>40</sup> En part, l'augment de població mundial de migrants internacionals que es va produir a partir del 1970 es deu al desmembrament de l'antiga Unió Soviètica en diferents països independents. Aquest desmembrament va motivar un augment d'uns 27 milions de persones en la població mundial total de migrants internacionals l'any 2000. Aquest increment va ser degut al canvi en la classificació de migrant intern a migrant internacional dels ex ciutadans soviètics que estaven

3,8% al 16,8% (principalment aquest increment és fruit de la redefinició de les fronteres d'aquest país i no al moviment de persones pròpiament dit) (OIM, 2005d).

D'altra banda, un factor que adquireix una rellevància notable dins del panorama migratori internacional són les demandes d'asil i els refugiats, que van augmentar considerablement durant els anys vuitanta. En aquest sentit, emfasitzem que dades fetes públiques per l'Alt Comissionat de les Nacions Unides per als Refugiats (ACNUR<sup>41</sup>) revelaven que l'any 2000 el nombre de refugiats quedaven superats per un altre tipus d'immigrants anomenats "forçats" –els desplaçats d'una manera forçada–, un grup que integra els sol·licitants d'asil, els retornats postconflictes, els desplaçats (entre aquests, els desplaçats interns i els que es desplacen a conseqüència de desastres ambientals) i les persones apàtrides<sup>42</sup> (ACNUR, 2005a).

Seguidament, la Taula III recull el nombre de refugiats i els immigrants forçats emparats per l'ACNUR, a 1 de gener de 2005, per regions.

**Taula III: Nombre de refugiats i immigrants forçats emparades per l'ACNUR, a 1 de gener de 2005, per regions.**

---

vivint l'any 1989 en una República Soviètica diferent de la República del seu lloc de naixement (ONU, 2003).

<sup>41</sup> L'ACNUR va ser creat a partir de la Resolució 428 (5) de l'Assemblea General de les Nacions Unides, el 14 de desembre de 1950 i va començar a funcionar el gener de 1951. El primer Alt Comissionat va ser escollit per a un període de tres anys amb la funció d'ajudar al reassentament dels refugiats europeus que no tenien llar a conseqüència de la Segona Guerra Mundial. Més tard, davant de la necessitat d'atendre refugiats fora d'Europa, el 31 de gener de 1967 es va aprovar a Nova York el Protocol sobre l'Estatut dels Refugiats que ha permès que l'ACNUR actuï a tot el món, excepte a Palestina on ja hi ha un grup propi per a aquesta tasca. Des de la seva creació, l'ACNUR ha ajudat de manera aproximada a 50 milions de Refugiats i se li han concedit dos Premis Nobel de la Pau, un l'any 1954 i un altre el 1981 (ACNUR, 2005a).

<sup>42</sup> "Apàtrida és l'individu que segons la legislació interna dels estats no pot ser considerat com a nacional de cap estat" (Generalitat de Catalunya, 2001a: 58).

<b>ÀREA GEOGRÀFICA</b>	<b>Refugiats i altres</b>
ÀSIA	6.899.600
ÀFRICA	4.861.400
EUROPA	4.429.900
AMÈRICA DEL SUD I CARIB	2.070.800
AMÈRICA DEL NORD	853.300
OCEANIA	82.400
	<b>19.197.400</b>

Font: ACNUR (2005b).

Actualment, el segon grup més gran emparat per l'ACNUR és el format pels anomenats desplaçats interns. Aquesta realitat és el reflex del fet que en les darreres dècades les guerres interestatals han estat substituïdes per un número significatiu de conflictes interns. S'estima que hi ha 25 milions de desplaçats interns al món i d'aquests, aproximadament 5,6 milions són ajudats per l'ACNUR –un increment del 21% en relació amb els 4,4 milions de l'any anterior (2003)–. Les concentracions més grans de desplaçats interns es troben a Colòmbia, Sudan, Angola, Libèria, Sri Lanka, Bòsnia-Hercegovina i els països de l'antiga Unió Soviètica. Pel que fa als retornats, s'ha de remarcar que en els darrers tres anys han estat més de 5 milions, la major part d'aquests afganesos (ACNUR, 2005b).

En general, a 1 de gener de 2005, el nombre de persones emparades per aquest Alt Comissionat era de 19,2 milions: 9,2 milions de refugiats (48%), 839.200 sol·licitants d'asil (4%), 1,5 milions de refugiats retornats (8%), 5,6 milions de desplaçats interns (29%) i 2 milions entre apàtrides i altres (11%). La Taula IV mostra les persones emparades per l'ACNUR, a 1 de gener de 2005, per categoria i regió.

**Taula IV: Persones emparades per l'ACNUR, a 1 de gener de 2005, per categoria i regió.**

<b>PERSONES EMPARADES PER L'ACNUR</b>					
<b>REGIÓ</b>	<b>REFUGIATS</b>	<b>SOL.LIC. ASIL</b>	<b>RETORNS</b>	<b>DESPLAÇ. INTERNS<sup>43</sup></b>	<b>APÀTRIDES I ALTRES</b>
ÀSIA	3.471.300	56.200	1.145.900	1.389.000	837.200
ÀFRICA	3.022.600	208.100	329.700	1.233.900	67.100
EUROPA	2.067.900	269.800	18.800	951.100	1.122.300
AMÈRICA SUD I CARIB	562.300	291.000	---	---	---
AMÈRICA NORD	36.200	8.100	100	2.000.000	26.400
OCEANIA	76.300	6.000	---	---	100
	<b>9.236.600</b>	<b>839.200</b>	<b>1.494.500</b>	<b>5.574.000</b>	<b>2.053.100</b>

Font: ACNUR (2005b).

Durant el 2004, Àsia va acollir a més d'un terç de les persones emparades per l'ACNUR, en concret 6,9 milions (36%), seguida d'Àfrica, amb 4,9 milions (25%), Europa, amb 4,4 milions (23%), Llatinoamèrica, amb 2 milions (11%), Amèrica del Nord, amb 853.300 milions (5%) i Oceania, amb 82.400 (0,4%).

Quant a les sol·licituds d'asil, del total de 676.400 que se'n van fer, Europa en va rebre dos terços. La major part d'aquestes procedien de nacionals de la Federació Russa, Servia i Montenegro i Xina. Sumades a les pendents d'anys anteriors, les sol·licituds d'asil pendents de decisió arribaven a 839.200.

D'altra banda, els 5 països que acullen els volums més alts de refugiats són –en xifres estimades–:

- IRAN: 1.046.000
- PAKISTAN: 961.000
- ALEMANYA: 877.000
- TANZÀNIA: 602.000
- ESTATS UNITS: 421.000

En els tres darrers, s'ha observat un descens en el nombre de refugiats d'entre el 8,7% i el 7% (ACNUR, 2005b).

<sup>43</sup> Inclou els 147.900 desplaçats interns que van retornar a les seves llars l'any 2004.

Pel que fa els beneficis de la migració, seguidament farem un repàs de les xifres generals que disposem sobre les remeses basant-nos en dades de l'Informe sobre les Migracions en el Món 2005 (OIM, 2005d).

En total, l'import de les remeses mundials internacionals envers els països en vies de desenvolupament l'any 2004 va ser de 93.000 milions de dòlars americans, i s'estima que aquesta xifra arribi a 126.000 milions de dòlars a finals del 2005. També és probable que el doble d'aquest import sigui enviat mitjançant vies oficinoses. A més, el 20% del flux anual mundial de remeses internacionals es destina a Àsia meridional.

L'any 2002 els principals països receptors de remeses van ser:

1. MÈXIC: va rebre més d'11.000 milions de dòlars americans (l'1,73% del seu PIB).
2. ÍNDIA: va rebre 8.411 milions de dòlars americans (l'1,65% del seu PIB).
3. LES FILIPINES: va rebre 7.360 milions de dòlars americans (el 9,45% del seu PIB).
4. EGIPTE: va rebre 2.893 milions de dòlars americans (el 3,22% del seu PIB).
5. MARROC: va rebre 2.877 milions de dòlars americans (el 8% del seu PIB).

I, d'altra banda, els principals països que van enviar més remeses l'any 2001 van ser:

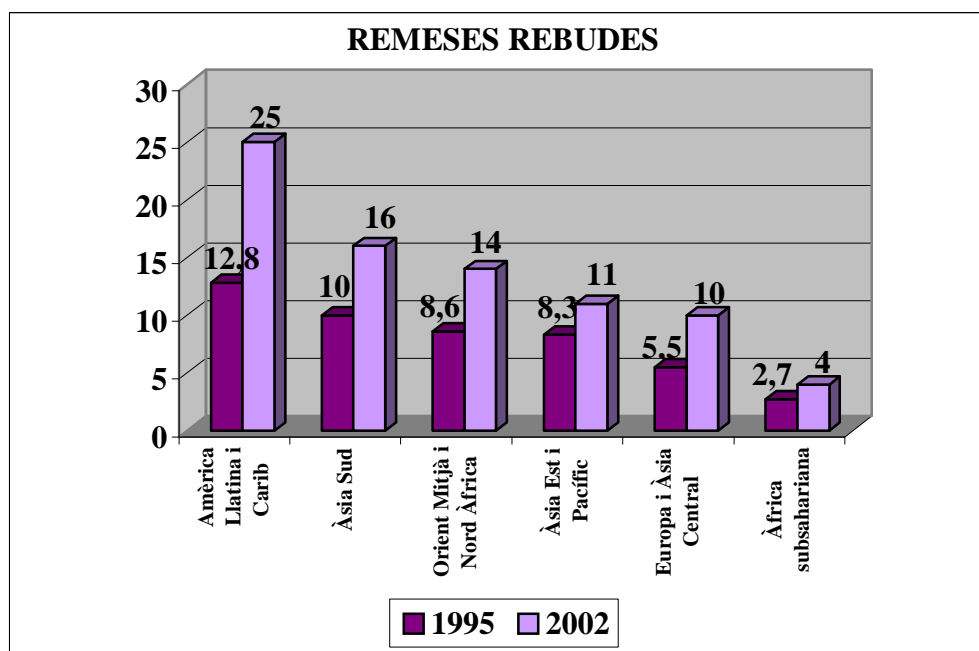
- ESTATS UNITS: 28.000 milions de dòlars americans.
- ARÀBIA SAUDITA: 15.000 milions de dòlars americans.
- ALEMANYA, BÈLGICA I SUÏSSA: 8.000 milions de dòlars americans cadascun.
- FRANÇA: 3.900 milions de dòlars americans.
- LUXEMBURG: 3.100 milions de dòlars americans.
- ISRAEL: 3.000 milions de dòlars americans.
- ITÀLIA: 2.600 milions de dòlars americans.
- JAPÓ: 2.300 milions de dòlars americans.



Dades de l'ACNUR indiquen que les remeses enviades pels immigrants als països en vies de desenvolupament s'han incrementat notablement entre 1995 i 2002. Així, mentre l'any 1995 els països en desenvolupament van rebre un total de 48,1 bilions de dòlars americans, l'any 2002 aquesta xifra va ser de 80,0 bilions de dòlars (ACNUR, 2004).

El Gràfic 2 il·lustra el total de remeses que els treballadors immigrants van enviar als països en vies de desenvolupament l'any 1995 i l'any 2002.

**Gràfic 2: Remeses dels treballadors rebudes pels països en desenvolupament, 1995 i 2002 (en bilions de dòlars americans).**



Font: ACNUR (2004).

Per finalitzar aquest bloc, volem apuntar, de manera molt breu, dues qüestions més: la presència i comptabilització dels migrants no autoritzats i les polítiques d'immigració.

La pròpia naturalesa de la migració "il·legal" fa que sigui molt difícil tenir-la en compte en les estadístiques. Segons un comunicat de premsa de les Nacions Unides a finals del 2004, si es combinen proves procedents de diferents fonts es

pot afirmar que l'any 2000, dels 35 milions de persones d'origen immigrant que vivien als Estats Units, almenys 7 milions eren migrants indocumentats (més de la meitat de Mèxic, segons estimacions). L'Oficina Internacional del Treball va emprar la mateixa relació –un de cada 5– per a deduir que també l'any 2000, a Europa Occidental, entre uns 22 milions de residents estrangers hi havia 3,5 milions de migrants no autoritzats. Però sobre aquest tema tant complex, les estimacions de la població estrangera indocumentada entre el total de persones migrades varien molt d'un país a un altre, i fins i tot en un mateix país (ONU, 2004a).

Com a resultat dels increments de migració internacional, a partir de finals de 1970 s'han produït canvis notables en les opinions i polítiques dels governs sobre els nivells d'immigració com a resultat d'una creixent preocupació per les diferents conseqüències econòmiques, polítiques i socials que comporta aquest fenomen. Així, l'any 2001 gairebé la quarta part de tots els països considerava els índexs d'immigració massa elevats. En aquesta línia, des d'un primer moment els països desenvolupats s'inclinen a reduir la immigració amb polítiques més restrictives i els que estan en vies de desenvolupament també s'estan orientant en aquesta direcció (ONU, 2003). I pel que a les polítiques encarades a reduir la immigració es refereix, s'ha de dir que en un comunicat sobre l'estudi socioeconòmic a nivell mundial, realitzat per les Nacions Unides l'any 2004 (ONU, 2004b), s'hi va afirmar que l'any 2003 el 34% dels governs compten amb polítiques pactades en aquest sentit, un percentatge molt més alt respecte al de l'any 1976, que tant sols era d'un 7%<sup>44</sup>.

Per tancar aquest bloc, ens sembla interessant apuntar que a l'entorn de les tres quartes parts de tots els països desenvolupats i en desenvolupament consideren que el seu nivell d'emigrants és satisfactori (ONU, 2003).

---

<sup>44</sup> Des de la dècada dels 70, la majoria de països de l'Europa Occidental ha aplicat polítiques restrictives –d'immigració zero–.

### 3. LES MIGRACIONS A EUROPA OCCIDENTAL.

Per a desplegar aquest punt prendrem com a base la informació publicada a l'Informe sobre les Migracions en el Món 2005 (OIM, 2005d).

Els canvis que s'han produït a nivell internacional sobre migració a partir dels anys 70 han estat particularment notables a Europa. Amb la crisi petrolera que va sorgir del fort increment dels preus del petroli l'any 1973, aquells països que havien promogut l'admissió de treballadors estrangers van frenar-ne la contractació, autoritzant la permanència d'aquells immigrants que ja estaven en el territori i facilitant-los la reunificació amb llurs familiars més pròxims. D'aquesta manera, la crisi del petroli va marcar l'inici d'una etapa d'assentament dels col·lectius de treballadors d'origen estranger. Així, entre el 1970 i el 1980 la població global d'Europa va incrementar força, passant de 18,7 milions el 1970 a 22,2 milions el 1980. No obstant això, les estadístiques dels corrents migratoris a Bèlgica, Dinamarca, Alemanya, els Països Baixos i Suècia indiquen que els índexs de migració neta en aquests països es van mantenir baixos o van ser negatius entre 1975 i 1984. D'altra banda, en el citat període, la migració de retorn va situar-se molt per sobre dels corrents d'immigrants d'altres països europeus.

La configuració econòmica d'Europa va canviar considerablement a partir dels anys 80. Així, després que Dinamarca, Irlanda i el Regne Unit s'incorporessin a la Comunitat Europea l'any 1973, es va aprovar l'ingrés de Grècia<sup>45</sup> l'any 1981. La següent ampliació de la Unió Europea (EU) va ser l'any 1986 amb l'adjunció d'Espanya i Portugal<sup>46</sup>. Respecte a aquesta incorporació és interessant matisar que no es va produir un increment de l'emigració d'aquests dos països vers altres Estats membres<sup>47</sup>. En canvi, Itàlia, Espanya i, en menys mesura, Grècia i Portugal,

---

<sup>45</sup> La incorporació de Grècia a la Comunitat Europea, de manera indirecta, indica que es va deixar de considerar com a un país abastador de mà d'obra (OIM, 2005d).

<sup>46</sup> L'antecedent històric de la incorporació de Grècia, Espanya i Portugal a la CEE es troba en la caiguda de les dictadures militars en aquests països: Grècia i Portugal, el 1974, i a Espanya el 1975 després de la mort de Franco (Ocaña, 2005).

<sup>47</sup> Tant pel que fa a Grècia, com pel que fa a Espanya i Portugal, de la mateixa manera com va succeir en el cas d'Itàlia als anys 60, el dret a la lliure circulació per la Comunitat no va ser

es van convertir en destins atractius per ciutadans d'altres Estats membres de la UE i per a migrants de països en vies de desenvolupament, que de forma freqüent estaven en situació irregular.

A tota Europa en general, el nombre de migrants internacionals va augmentar durant els anys 80 en 4,1 milions i va arribar als 26,3 milions durant els anys 90.

A mitjans dels anys 80 els corrents migratoris vers Europa van augmentar i es van diversificar fruit dels canvis d'actuació dels règims comunistes<sup>48</sup>. Alemanya destaca en aquest procés ja que va acollir un nombre considerable de migrants que procedien de l'ex Unió Soviètica, principalment d'alemanys ètnics –*Aussiedler*<sup>49</sup>–, que tenien el dret a la ciutadania alemanya un cop establerts al país. Amb el retorn d'aquests alemanys ètnics i de migrants procedents d'Europa Oriental, entre 1985 i 1989 Alemanya va acollir una mitjana anual de 289.000 persones, i entre l'any 1990 i 1994, aquesta mitjana va acostar-se al mig milió. Pocs anys més tard, a finals dels 90, la xifra es va reduir a 280.000 persones per any després que hi hagués una disminució de la població migrant que l'escollia com a destí i que el Govern alemany prengués mesures per a frenar la immigració.

Entre 1990 i 2000, els països de l'Europa occidental van rebre més de 2 milions de sol·licituds d'asil per part de ciutadans originaris dels antics països de l'Est. En concret, la guerra de Croàcia l'any 1991 i la confrontació de Bòsnia i Hercegovina el 1992, conseqüències de la desintegració de l'ex Iugoslàvia, van provocar que entre 1990 i 1994 gairebé mig milió de persones anuals marxessin de llurs països. Aquests successos, juntament amb els conflictes que van tenir lloc a començaments d'aquest segle a l'Afganistan, Àsia occidental i certes parts d'Àfrica subsahariana –tot i el reforçament que havien fet alguns Estats membres en llurs polítiques d'asil a mitjans dels anys 90–, van contribuir a que la proporció

---

atorgada fins que es va tenir la certesa que ja no es produiria una emigració massiva de treballadors (OIM, 2005d).

<sup>48</sup>A mitjans dels anys 80, en alguns dels països de l'ex Europa de l'Est els règims comunistes van començar a liberalitzar les condicions de viatge a l'estranger o van ser més permissius pel que fa a l'emigració de certs grups ètnics (jueus o alemanys ètnics) (OIM, 2005d).

<sup>49</sup> La majoria dels *Aussiedler* provenia de Kazajstàn, Polònia i de la Federació Russa (OIM, 2005d).

de refugiats entre els migrants internacionals a Europa i a l'ex Unió Soviètica incrementés considerablement, passant del 2,3% l'any 1990 al 3,9% l'any 2000.

Durant els anys 90, el nombre de migrants internacionals a la UE va augmentar en 6,5 milions fins a arribar als 32,8 milions comptabilitzats l'any 2000. Així, entre 1990 i 2000, el contingent d'immigrants pràcticament es va duplicar a Finlàndia, Irlanda, Itàlia, Portugal i Espanya. Alhora, també es va observar un increment d'almenys un 50% a Àustria, Dinamarca, Luxemburg i el Regne Unit. En canvi, el contingent d'estrangers es va mantenir o fins i tot va disminuir a Bèlgica, França, els Països Baixos i Suècia.

Entre el 1980 i el 2001, els 16 principals països receptors de migrants a Europa van ser: Àustria, Bèlgica, Dinamarca, Finlàndia, França, Alemanya, Irlanda, Itàlia, Luxemburg, Països Baixos, Noruega, Portugal, Espanya, Suècia, Suïssa i el Regne Unit. D'altra banda, pel que fa als països d'origen dels immigrants que s'acullen en aquests territoris s'observen notables canvis. A tall d'exemple, en el citat període, el número de polonesos va triplicar, el de marroquins es va incrementar en un 74% i el dels ciutadans britànics, turcs i dels països que van sorgir de l'ex Iugoslàvia van augmentar en un 40% cadascun. En canvi, les poblacions expatriades de grecs, italians, portuguesos o espanyols, que durant els anys 60 i 70 constituïen la major part dels treballadors migrants en altres països europeus, van incrementar molt poc o fins i tot es van reduir. D'altra banda, en el nombre de migrants d'Argèlia i d'Estats Units s'observen pocs canvis.

També en el període comprès entre 1980 i 2001 el nombre de migrants del Brasil, Xina, la República Dominicana, Perú, Senegal, Sri Lanka i Romania que escullen l'Europa occidental com a destí no deixen d'augmentar.

Per una altra banda, és interessant remarcar que tot i que la diversificació és molt alta pel que fa als països d'origen de les persones que migren, no ho són comparativament els països escollits com a destí. Un exemple d'això és que a l'any 2000, pràcticament la totalitat dels emigrants argelins es trobaven a França mentre que la major part de grecs, polonesos i turcs es localitzaven a Alemanya. No obstant això, s'ha observat una diversificació més gran en els destins europeus

dels emigrants d'Itàlia, Marroc, Portugal, Espanya, l'ex Iugoslàvia o els Estats Units. Ara bé, més del 50% de tots els emigrants portuguesos i el 45% de tots els marroquins es trobaven a França, i més del 40% dels italians i ciutadans d'altres països de l'ex Iugoslàvia es localitzaven a Alemanya. Els espanyols es trobaven distribuïts d'una manera millor entre França i Alemanya, així com els procedents dels Estats Units entre Alemanya i el Regne Unit. D'aquestes dades se'n pot destacar que la tendència de les diferents nacionalitats a agrupar-se en determinats països és un reflex dels forts vincles migratoris entre països a l'ensem que suggereix que la diversificació és molt lenta.

Per tancar aquest apartat és interessant apuntar que els treballadors estrangers constitueixen una bona part de la força laboral de molts dels països europeus. Exemple del que acabem d'afirmar és que l'any 2001 els treballadors d'origen immigrant representaven almenys el 5% de la força laboral en 8 dels 16 principals països europeus receptors de migració –que ja hem citat–. D'aquesta manera, el 61% de la força laboral de Luxemburg es d'origen estranger, a Suïssa ho és del 18% i a Àustria de l'11%. Entre 1990 i 2000, tots aquells països que calcularen la proporció de treballadors estrangers en el conjunt de la seva força laboral van constatar increments. A més, de manera particular, aquest augment va ser destacat, en termes relatius, a Irlanda, Itàlia, Noruega, Portugal i Espanya.

#### **4. LA SITUACIÓ DE LA IMMIGRACIÓ A L'ESTAT ESPANYOL I A CATALUNYA.**

##### **4.1. Contextualització: Panoràmica general de la immigració a Espanya en els darrers anys.**

Actualment, podem considerar inequívocament que Espanya és un país receptor d'immigració, afirmació que no haguéssim pogut realitzar tan sols fa uns anys. Evidentment, aquest fenomen està essent i serà un dels protagonistes principals de

la transformació de la societat espanyola i és un procés inqüestionablement lligat a la globalització del segle XXI (Bárbulo, 2004).

Però en aquesta qüestió, el que diferencia l'Estat espanyol de països com França o Alemanya, és l'increment notablement accelerat d'aquest col·lectiu que gairebé ha quadruplicat la seva presència des de l'any 2000. Des d'aleshores, Espanya ha esdevingut el major receptor d'immigrants de la Unió Europea any rera any.

Amb aquest marc, no és estrany doncs que la població espanyola faci present aquesta realitat en les seves opinions. Així, mentre l'any 1999 ni tan sols era una qüestió recollida en l'estudi del *Centro de Investigaciones Sociológicas* (CIS) sobre els problemes socials percebuts pels espanyols, en el 2000 un 6,7% dels participants l'assenyalaven, i l'any 2001 per un 31%, ocupant la tercera posició immediatament darrere de l'atur i el terrorisme (Pérez, Álvarez i González, 2001; Valencia, Gil de Montes i Elejabarrieta, 2004). Les dades més recents fetes públiques pel CIS, corresponents al mes d'octubre de 2005, revelen que per primera vegada la immigració, amb un 37,4%, avançava el terrorisme, amb un 25%, i passava a ocupar el segon lloc, essent l'atur la primera preocupació de la ciutadania espanyola, amb un 51,1%. No obstant això, s'ha d'emfasitzar que, respecte el més de setembre, la immigració és la única qüestió que incrementa percentualment en la opinió de la població –passa del 32,8% el mes de setembre al 37,4 a l'octubre– (l'atur i el terrorisme baixen en 4,6 punts i en 20 punts, respectivament entre aquests dos mesos) (CIS, 2005).

Dit això, aprofundirem en l'evolució de la immigració en el conjunt de l'Estat espanyol i oferirem noves dades que creiem realment interessants.

Des de 1955 fins l'inici de la dècada dels 80, l'increment dels residents estrangers a l'Estat va seguir un creixement més o menys uniforme. A partir d'aquest moment, aquesta evolució va patir un canvi important caracteritzat per un notable creixement del volum d'immigrants que van arribar a l'Estat espanyol, que encara perdura i que, com hem assenyalat, s'ha accelerat notablement a partir del 2000. Aquesta realitat, va propiciar que des d'aleshores es comencés a parlar d'Espanya com a un país majoritàriament receptor d'immigració (Colectivo Ioé, 1999).

Si observem l'evolució de la immigració a l'Estat en la última dècada, podem afirmar que en tant sols uns anys la situació ha canviat radicalment. En termes legals –xifres oficials–, de comptabilitzar un nombre total de 499.773 immigrants documentats el 1995, s'ha passat a 2.054.453 estrangers documentats a 31 de març de 2005<sup>50</sup> (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2005). En aquesta evolució però, s'han de destacar les xifres reals sobre la immigració que acull actualment el nostre país. En aquest sentit, les darreres dades del padró municipal recollides per l'Institut Nacional d'Estadística (INE) revelen que a l'Estat espanyol hi viuen més de 4.400.000 estrangers, xifra que representa al voltant d'un 9% de la població espanyola situada ja per sobre dels 44.300.000 habitants (INE, 2005).

D'aquestes dades hem de destacar que malgrat que un cert contingent de residents estrangers no consten a les dades oficials atesa la seva situació d'irregularitat legal, els darrers processos de regularització a l'Estat<sup>51</sup> han augmentat la quantitat total de residents des de finals de 2004, superant ja amb escreix els dos milions, amb un increment del 3,90% en només tres mesos (fins el 31 de març de 2005)<sup>52</sup>. En aquests processos, Catalunya s'ha mantingut com la Comunitat Autònoma de l'Estat amb més residents estrangers (470.991 persones), amb un increment del 1,94% en el mateix període de tres mesos, destacant-s'hi la província de Lleida on l'augment de nous immigrants, en el mateix període, ha estat el més alt de Catalunya amb un percentatge del 5,02%.

---

<sup>50</sup> En aquest document hem pres com a base les xifres oficials sobre immigració que fa públiques el *Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales* el 31 de març de 2005 (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2005). Volem remarcar però, que aquestes xifres oficials poden quedar molt allunyades de les xifres que recullen els Padrons Municipals (diferència entre autoritzacions de residència –recollides pel *Ministerio del Interior*– i empadronaments –recollits pels Padrons municipals–). A tall d'exemple, les xifres oficials indiquen que a la Comunitat Autònoma de Catalunya hi ha 470.991 estrangers amb autorització de residència, a 31 de març de 2005, i, en canvi, dades dels Padrons Municipals –xifres no oficials recollides per la Secretaria per a la Immigració– revelen que, a 31 de març de 2005, a la Comunitat catalana hi ha 806.062 estrangers empadronats (335.071 estrangers més) (Generalitat de Catalunya, 2005a).

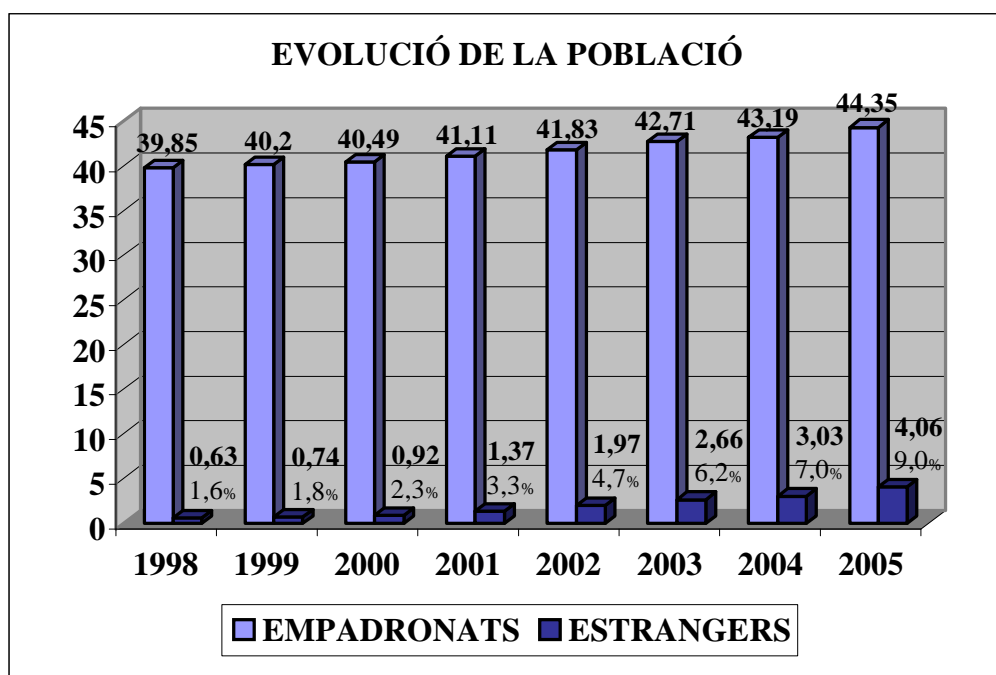
<sup>51</sup> Segons Nogueira, entre gener i juliol de 2005 es van empadronar 375.000 persones (Nogueira, 2005).

<sup>52</sup> Si considerem l'increment interanual des de març de 2004, el percentatge se situa en 17,94%. Aquesta dada, en xifres absolutes, representa 312.451 persones. El 3,90% del primer trimestre de 2005 suposa 77.162 nous immigrants a Catalunya (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2005).



Al Gràfic 3 podem veure l'evolució de la població immigrada a l'Estat des de l'any 1998 fins a finals de juliol de 2005, i el percentatge que aquesta representa respecte a la població total.

**Gràfic 3: Població empadronada a Espanya des de 1998 fins a finals de juliol de 2005 i percentatge de nous nadius (en milions de persones).**



Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE (2005).

**En relació a Catalunya, la Taula V plasma l'evolució de l'efectiu d'estrangers amb autorització de residència des de 1989 fins el 2004.**

**Taula V: Evolució de l'efectiu d'estrangers amb autorització de residència a Catalunya, 1989 - 2004.**

<b>ANY</b>	<b>1989</b>	<b>1990</b>	<b>1991</b>	<b>1992</b>	<b>1993</b>	<b>1994</b>	<b>1995</b>	<b>1996</b>
Nombre absolut	65.533	65.990	60.800	72.291	76.244	83.296	106.809	114.264
% s/ total població	1,1	1,1	1,0	1,2	1,2	1,4	1,7	1,9
% s/ total d'estrangers a Espanya	16,5	16,2	16,9	18,4	17,7	18,1	21,4	21,2
<b>ANY</b>	<b>1997</b>	<b>1998</b>	<b>1999</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>
Nombre absolut	124.550	148.803	183.736	214.996	280.167	328.461	383.938	462.046
% s/ total població	2,0	2,4	3,0	3,5	4,6	5,4	6,3	6,8
% s/ total d'estrangers a Espanya	20,4	20,7	22,9	24,0	25,3	24,8	23,3	23,4

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Observatorio Permanente de la Inmigración (2005).

En general, amb la globalització s'han diversificat notablement els fluxos migratoris contribuint així a formar poblacions cada vegada més heterogènies. En el context de Catalunya hom pot trobar persones de més de 180 nacionalitats i sentir parlar en més de 200 llengües (Generalitat de Catalunya, 2005a).

#### **4.2. La distribució de la immigració a l'Estat espanyol.**

La distribució dels residents estrangers pel territori nacional és notablement heterogènia. És a dir, la presència d'immigrants resulta especialment significativa en algunes zones, mentre que en altres queda més difuminada.

Així, prenent com a referència les darreres dades presentades pel Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005), podem afirmar que les comunitats autònomes (CC.AA.) que tenen les concentracions més elevades d'immigrants són Catalunya, Madrid, Andalusia, la Comunitat Valenciana, Canàries i les Illes Balears que, a finals de març de 2005, agrupaven el 88% dels estrangers empadronats a l'Estat. A més, s'ha de remarcar que numèricament els increments més alts des de

desembre de 2004 s'han produït també en aquestes mateixes Comunitats<sup>53</sup>. A la Taula VI s'hi pot veure el nombre d'estrangers amb permís de residència d'aquestes Comunitats i el percentatge que representen sobre el total d'estrangers que hi ha a l'Estat.

**Taula VI: Les sis Comunitats amb major concentració d'immigrants. Nombre absolut d'estrangers amb permís de residència a cadascuna i percentatge que representen sobre el total d'estrangers de l'Estat.**

<b>ESTRANGERS A ESPANYA: 2.054.453</b>		
<b>COMUNITAT AUTÒNOMA</b>		<b>PERCENTATGE</b>
<b>CATALUNYA</b>	470.991	22,96%
<b>MADRID</b>	424.045	20,67%
<b>ANDALUSIA</b>	240.475	11,72%
<b>COMUNITAT VALENCIANA</b>	237.679	11,59%
<b>CANÀRIES</b>	131.566	6,41%
<b>ILLES BALEARS</b>	95.565	4,66%
<b>Total de les sis CC.AA.</b>	<b>1.600.321</b>	<b>88,01%</b>

Font: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005).

Els països d'origen de la immigració que acull l'Estat són molt diversos. El Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005) els agrupa tal com podem observar a la Taula VII.

<sup>53</sup> Segons l'increment numèric a 31 de març de 2005 respecte a 31 de desembre de 2004, es reparteixen com segueix: Andalusia (17.702 persones), Madrid (11.678 persones), Comunitat Valenciana (10.576 persones), Catalunya (8.945 persones), Canàries (6.024 persones) i Illes Balears (3.537 persones).

**Taula VII: Estrangers amb permís de residència en vigor segons la zona d'origen. Freqüència absoluta i percentatge sobre el total d'immigrants.**

<b>ESTRANGERS A ESPANYA: 2.054.453</b>		
<b>PROCEDÈNCIA</b>		
<b>Iberoamèrica</b>	676.220	32,93%
<b>Europa Comunitària</b>	523.367	25,49%
<b>Àfrica</b>	511.196	24,90%
<b>Resta d'Europa<sup>54</sup></b>	177.863	8,66%
<b>Àsia</b>	146.503	7,13%
<b>Amèrica del Nord</b>	17.021	0,83%
<b>Oceania</b>	1.211	0,06%
<b>No consta</b>	1.072	0,05%

Font: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005).

**Com reflecteix la Taula VII, prenent com a referència l'origen dels residents estrangers que es reparteixen a l'Estat, el col·lectiu més nombrós és el que prové d'Amèrica Central i del Sud (32,93%), seguit pel de la Unió Europea (25,49%) i Àfrica (24,90%). La resta de grups tenen una representació inferior al 9%.**

En el primer trimestre de 2005, el número de llatinoamericans va augmentar en 27.098 persones respecte a finals de 2004 (xifra que suposa un increment del 4,17% en aquest col·lectiu), i el de nacionals de la Unió Europea en 24.492 persones (xifra que suposa un 4,91% d'augment percentual). L'increment del número d'originaris de la Resta d'Europa va ser del 5,31% (8.963 persones), el dels asiàtics del 2,62% (3.741 persones), el d'africans del 2,55% (12.689 persones), el de nord-americans del 0,34% (57 persones) i el dels originaris d'Oceania del 8,90% (99 persones).

Segons la nacionalitat, els col·lectius majoritaris a finals de març de 2005 eren el marroquí, l'equatorià, el colombià, el britànic, el romanès, l'italià, el xinès, el

---

<sup>54</sup> A partir d'aquí, s'entendrà que quan citem "Resta d'Europa" ens referim a l'Europa no comunitària i que es tractarà de manera separada l'Europa Comunitària.

peruà, l'alemany, l'argentí, el portuguès i el francès. Les persones d'aquestes dotze nacionalitats representaven el 70,77% del total d'estrangers amb permís de residència en vigor en la citada data. La Taula VIII indica el nombre d'estrangers segons nacionalitat i el percentatge que representa sobre el total.

**Taula VIII: Estrangers amb permís de residència en vigor a l'Estat segons les dotze nacionalitats més representatives. Freqüència absoluta i percentatge sobre el total de residents estrangers.**

<b>ESTRANGERS A ESPANYA: 2.054.453</b>		
<b>NACIONALITAT</b>		
<b>Marroquins</b>	396.668	19,31%
<b>Equatorians</b>	229.050	11,15%
<b>Colombians</b>	145.656	7,09%
<b>Britànics</b>	136.766	6,66%
<b>Romanesos</b>	88.940	4,33%
<b>Italians</b>	75.636	3,68%
	73.936	3,60%
<b>Peruans</b>	73.145	3,56%
<b>Alemanys</b>	70.774	3,44%
<b>Argentins</b>	59.008	2,87%
<b>Portuguesos</b>	52.811	2,57%
<b>Francesos</b>	50.785	2,47%
<b>Total de les 12 nacionalitats</b>	<b>1.453.175</b>	<b>70,77%</b>

Font: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005).

Pel que fa a l'edat de la immigració que arriba a Espanya, el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005) va fer públic que la mitjana d'edat dels estrangers amb permís de residència en vigor el març de 2005 era de 34 anys, encara que si prenem com a punt de referència la zona d'origen, aquesta mitjana pot oscil·lar entre els 45 anys dels originaris d'Amèrica del Nord i els 28 anys dels procedents d'Àfrica. Per grups d'edat, aquestes mateixes dades revelen que el 13,67% d'aquests estrangers eren menors de 16 anys, el 80,91% tenia entre 16 i 64 anys, i el 5,43% superava els 64 anys. I pel que fa al sexe, amb una representació del 54,00%, el grup més nombrós era el dels homes.

Per tancar aquest apartat, volem apuntar que considerant el lloc de naixement, les dades del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005) ens indiquen que dels estrangers amb permís de residència en vigor el 31 de març de 2005, 105.688 havien nascut a l'Estat (5,14%) i 1.948.510 havien nascut fora de l'Estat (94,84%). A més, dels que havien nascut a l'Estat, 36.561 resideixen a Catalunya i 21.078 a Madrid, suposant entre totes dues un 19,94% del total de nous nascuts a l'Estat.

#### **4.3. Presència d'alumnat estranger a l'ensenyament no universitari.**

Els processos de reagrupament familiar d'aquests immigrants tenen el seu reflex a les nostres escoles. Així, segons dades del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (2005), sembla que des del curs 2003/2004 podem apuntar que s'estan deixant de banda els descensos continuats d'escolarització que s'havien viscut a Espanya durant els quinze anys anteriors derivats de la reducció de la natalitat<sup>55</sup>. Indubtablement, una de les raons d'aquest canvi la trobem en l'increment d'alumnat estranger matriculat als centres educatius de l'Estat. Si ens fixem en la matrícula d'alumnat a l'ensenyament no universitari durant la última dècada, podem constatar que s'ha passat d'escolaritzar 53.213 alumnes d'origen immigrant, durant l'any acadèmic 1994/1995, a 447.525 durant l'any acadèmic 2004/2005<sup>56</sup>, representant així un 6,5% del total de l'alumnat (MEC, 2005). L'evolució de l'alumnat estranger en l'ensenyament no universitari en la darrera dècada la podem veure a la Taula IX.

---

<sup>55</sup> A partir de l'any 1999 el nombre de naixements ha anat augmentant, fet que es comença a reflectir a les etapes inicials del sistema educatiu (MEC, 2005).

<sup>56</sup> Xifres avanç del curs 2004-2005 (MEC, 2005).

**Taula IX: Evolució de l'alumnat estranger en l'ensenyament no universitari.**

	<b>1994/1995</b>	<b>1999/2000</b>	<b>2003/2004</b>	<b>2004/2005</b>
<b>Ed. Infantil</b>	8.904	17.148	78.986	83.353
<b>Ed. Primària/E.G.B.</b>	34.862	43.943	174.721	199.418
<b>Ed. Especial</b>	128	330	1.331	1.788
<b>Ed. Secundària Obligatòria</b>	1.388	29.644	107.533	124.320
<b>Batxillerats</b>	5.423	6.235	15.520	19.222
<b>Formació Professional</b>	2.508	3.640	14.682	19.064
<b>No consta</b>	---	2.777	---	360
<b>TOTAL</b>	<b>53.213</b>	<b>103.717</b>	<b>392.773</b>	<b>447.525</b>

Font: MEC (2005).

A més, s'estima que el número d'alumnat estranger en l'ensenyament no universitari per al curs 2005/2006 oscil·larà el mig milió, preveient un augment similar d'aquests escolars al del curs 2004/2005<sup>57</sup> (MEC, 2005).

Si observem la distribució de l'alumnat estranger en l'ensenyament no universitari segons la Comunitat Autònoma, s'evidencien diferències notables de la mateixa manera que passa amb la distribució de la població immigrant en general. De les diferents Comunitats, en destaquem la de les Illes Balears, la de Madrid i la de La Rioja on el percentatge supera o se situa entorn el 10% de la població escolar. La Taula X il·lustra les diferents Comunitats amb llurs percentatges (de major a menor).

<sup>57</sup> La previsió d'alumnat total, des d'Educació Infantil a l'ensenyança universitària, a l'Estat per al curs 2005/2006 és de 8.420.476 escolars, que respecte els 8.397.204 (dada provisional) alumnes del curs 2004/2005 suposa un increment de 23.272 escolars. No obstant això, es preveu un descens d'alumnat tant a l'etapa de l'Educació Secundària Obligatòria (-12.413 alumnes) com al Batxillerat (-5.317), la Formació Professional (-6.444) i a l'Ensenyament Universitari (-20.816) (MEC, 2005).

**Taula X: Percentatge d'alumnat estranger en l'ensenyament no universitari per Comunitat Autònoma (Curs 2004/2005).**

COMUNITAT AUT.	%
Illes Balears	11,1
Madrid	10,7
La Rioja	9,6
Múrcia	8,9
Comunitat Valenciana	8,7
Navarra	8,7
Catalunya	8,4
Aragó	7,3
Canàries	7,1
ESPANYA	6,5
Castella – La Manxa	5,3
Melilla	4,8
Cantàbria	4,3
Castella i Lleó	4,1
Andalusia	3,6
País Basc	3,2
Astúries	3,0
Galícia	1,9
Extremadura	1,8
Ceuta	1,5

Font: MEC (2005).

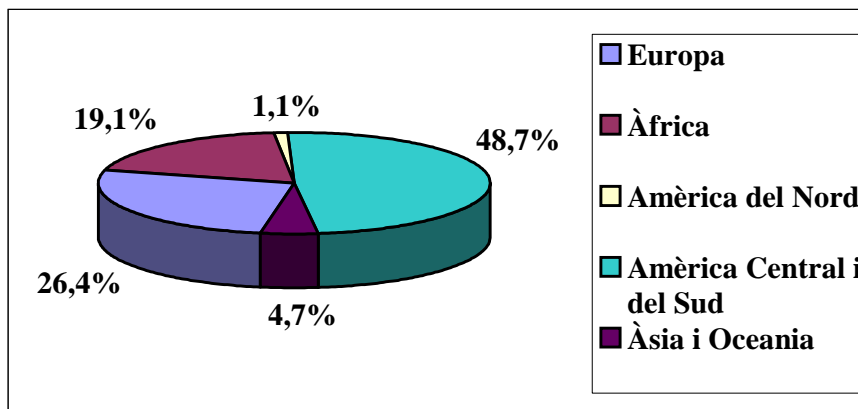
També existeixen diferències considerables en la distribució d'aquest tipus d'alumnat segons la titularitat del centre on estan escolaritzats. Així, mentre en els centres de titularitat pública l'alumnat estranger representa el 7,8% del total de l'alumnat matriculat, en els centres de titularitat privada només és del 3,7%, gairebé la meitat que en els centres de titularitat pública (MEC, 2005).

Quant a la zona d'origen de l'alumnat estranger matriculat a l'ensenyament no universitari, destaca l'alumnat procedent d'Amèrica Central i del Sud amb un 48,7% (Equador i Colòmbia principalment), seguit de l'uropeu amb un 26,4% (Romania fonamentalment) i dels originaris d'Àfrica amb un 19,1%



(majoritàriament del Marroc). El Gràfic 4 il·lustra la distribució de l'alumnat estranger segons llur zona d'origen a l'ensenyament no universitari de l'Estat.

**Gràfic 4: Distribució de l'alumnat estranger a l'ensenyament no universitari**



**segons procedència.**

Font: MEC (2005).

#### **4.4. La distribució de la immigració a Catalunya.**

Numèricament, la Comunitat Autònoma de Catalunya és la zona de l'Estat que acull el nombre més elevat de residents estrangers amb permís de residència. Concretament, tal com hem assenyalat en apartats anteriors, són 470.991 els ciutadans d'orígens diversos que s'han assentat a Catalunya i representen el 22,96% del total d'immigrants de l'Estat. D'aquest total, el col·lectiu que s'hi troba representat en major nombre és el que englobaria els immigrants procedents d'Àfrica, amb 170.535 subjectes (36,21%). A aquest grup li segueixen els originaris d'Amèrica Central i del Sud, amb 137.271 subjectes (29,14%), els de la Unió Europea, amb 72.833 subjectes (15,46%), els que provenen d'Àsia, amb 53.860 subjectes (11,43%), els que han migrat de la resta d'Europa, amb 33.132 subjectes (7,03%), els de Nord Amèrica, amb 2.921 subjectes (0,62%) i els que provindrien d'Oceania, amb 264 subjectes (0,06%). A banda, hi ha 175 subjectes (0,42%) dels quals no consta la procedència. A la Taula XI s'hi plasma aquesta distribució i els percentatges que representen sobre el total de residents estrangers empadronats de Catalunya.

**Taula XI: Estrangers a Catalunya amb permís de residència en vigor segons la zona d'origen. Freqüència absoluta i percentatge sobre el total d'immigrants.**

<b>TOTAL CATALUNYA: 470.991</b>		
<b>PROCEDÈNCIA</b>		
<b>Àfrica</b>	170.535	36,21%
<b>Amèrica Central i del Sud</b>	137.271	29,14%
<b>Unió Europea</b>	72.833	15,46%
<b>Àsia</b>	53.860	11,43%
<b>Resta d'Europa</b>	33.132	7,03%
<b>Amèrica del Nord</b>	2.921	0,62%
<b>Oceania</b>	264	0,06%
<b>No consta</b>	175	0,04%

Font: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005).

Segons el territori, numèricament els residents estrangers majoritàriament es concentren a la província de Barcelona, seguida de la de Girona, de la de Tarragona i, en darrer terme, de la de Lleida. D'aquesta distribució però, s'ha de matisar que la província de Lleida és el territori català que té l'increment més elevat d'aquest tipus de residents durant el primer trimestre de 2005. Així, mentre el total de residents estrangers que s'han assentat a Catalunya ha augmentat en un 1,94% respecte a 31 de desembre de 2004, a la província de Lleida la variació ha estat del 5,02%, xifra que indubtablement és un reflex dels darrers processos de regularització que s'han dut a terme en el conjunt de l'Estat (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2005). A la Taula XII s'hi pot observar la distribució dels residents estrangers amb permís de residència en vigor assentats a Catalunya segons el territori, el percentatge que representen sobre el total d'estrangers a la Comunitat i la variació respecte a finals de 2004.

**Taula XII: Estrangers amb permís de residència a Catalunya segons territori a 31 de març de 2005. Freqüència relativa i variació respecte a 31 de desembre de 2004.**

<b>TERRITORI</b>			
<b>Barcelona</b>	321.394	68,24%	2,11%
<b>Girona</b>	65.054	13,81%	0,19%
<b>Lleida</b>	34.507	7,33%	5,02%
<b>Tarragona</b>	50.036	10,62%	1,07%
<b>CATALUNYA</b>	<b>470.991</b>	<b>100,00%</b>	<b>1,94%</b>

Font: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005).

Segons el país d'origen, els estrangers amb permís de residència en vigor es distribueixen pel conjunt del territori català tal com plasma la Taula XIII.

**Taula XIII: Estrangers amb permís de residència al conjunt del territori català segons país d'origen (31 de març de 2005).**

	<b>Àfrica</b>	<b>Iberoamèrica</b>	<b>U.E.</b>	<b>Àsia</b>	<b>Resta Europa</b>	<b>Amèrica Nord</b>	<b>Oceania</b>	<b>N/c</b>
Barcelona	99.064	110.800	49.113	46.092	13.471	2.483	229	142
Girona	33.781	10.039	12.545	3.640	4.771	239	23	16
Lleida	16.848	5.913	1.803	1.474	8.424	35	1	9
Tarragona	20.842	10.519	9.372	2.654	6.466	164	11	8
<b>CATALUNYA</b>	<b>170.535</b>	<b>137.271</b>	<b>72.833</b>	<b>53.860</b>	<b>33.132</b>	<b>2.921</b>	<b>264</b>	<b>175</b>

Font: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005).

Pel que fa a la mitjana d'edat dels estrangers amb permís de residència en vigor que hi ha a Catalunya, dades del març de 2005 revelen que era de 31 anys (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2005). Per grups d'edat, aquestes mateixes dades revelen que el 16,57% d'aquests estrangers eren menors de 16 anys, el 80,48% tenia entre 16 i 64 anys, i el 2,94% superava els 64 anys. I pel que fa al sexe, amb una representació del 56,42%, el grup més nombrós era el dels homes.

A continuació, i sense voluntat d'exhaustivitat, presentarem algunes dades no oficials, recollides per la Secretaria per a la Immigració de la Generalitat dels diferents Padrons municipals a fi de conèixer amb més profunditat els índexs de població d'origen immigrant que hi ha a Catalunya.

D'aquesta manera, en primer lloc i en referència al volum d'estrangers que acull la Comunitat catalana a 31 de març de 2005, tot seguit compararem les dades oficials, publicades pel *Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, amb les dades no oficials que, com ja hem assenyalat, són xifres que provenen dels diferents Padrons municipals.

La Taula XIV mostra l'evolució del nombre d'estrangers amb autorització de residència i el nombre d'estrangers empadronats a Catalunya des de 2002 fins a 2005.

**Taula XIV: Població estrangera a Catalunya: residents i empadronats, 2002-2005.**

CATALUNYA				
<b>Xifres oficials (Ministeri)</b>	328.461	383.874	462.046	470.991
<b>Xifres no oficials (Padrons)</b>	460.282	689.349	765.825	806.062
<b>Variació</b>	131.821	305.475	303.779	335.071

Font: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005) i Generalitat de Catalunya (2005a).

La informació que ofereix la Taula anterior és prou clara, i d'aquesta en destacarem les dades relatives a l'any 2005. Pel que fa al volum de població estrangera, mentre les dades oficials indiquen que a Catalunya hi ha 470.991 estrangers amb autorització de residència, les dades dels Padrons Municipals revelen que n'hi ha 806.062, és a dir, 335.071 persones d'origen estranger més en el conjunt del territori català. L'interessant d'aquestes dades és el percentatge que suposen sobre la població total de Catalunya, un 6,91% i un 11,51%, respectivament per a les xifres oficials i les no oficials.

D'acord amb la Secretaria per a la Immigració, la diferència entre permisos de residència i empadronaments creix considerablement des de l'any 2002, un fet que plasma la realitat que representa la immigració irregular a Catalunya, així com en el conjunt de l'Estat (Generalitat de Catalunya, 2005a).

Tot seguit, la Taula XV recull la població estrangera, resident i empadronada, que hi ha a Catalunya segons la zona d'origen i els percentatge que cada regió representa sobre el total d'estrangers a la Comunitat.

**Taula XV: Comparativa de residents i d'empadronats estrangers segons la zona d'origen, a 31 de març de 2005, i percentatge que cada regió representa sobre el total d'estrangers a la Comunitat catalana.**

CATALUNYA		
PROCEDÈNCIA		
	170.535 (36,21%)	224.827 (27,90%)
<b>Amèrica Central i del Sud</b>	137.271 (29,15%)	306.753 (38,06%)
<b>Unió Europea</b>	72.833 (15,46%)	113.336 (14,06%)
<b>Àsia</b>	53.860 (11,43%)	74.811 (9,28%)
<b>Resta d'Europa</b>	33.132 (7,03%)	79.503 (9,86%)
<b>Amèrica del Nord</b>	2.921 (0,62%)	6.028 (0,75%)
<b>Oceania</b>	264 (0,06%)	527 (0,06%)
<b>No consta</b>	175 (0,04%)	277 (0,03%)
<b>TOTAL</b>	<b>470.991 (100,00%)</b>	<b>806.062 (100,00%)</b>

Font: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005) i Secretaria per a la Immigració (Generalitat de Catalunya, 2005a).

Si observem les dades que presenta la Taula XV, podem constatar diferències rellevants entre les dades oficials i les no oficials. Així, mentre les dades oficials exposen que el col·lectiu més representat al conjunt de la Comunitat és el format pels originaris d'Àfrica, amb 170.535 persones, seguits dels procedents d'Amèrica Central i del Sud, amb 137.271 persones, les dades dels Padrons revelen que el grup més representat és el format pels originaris de Llatinoamèrica, amb 306.753 persones, seguit del conformat pels procedents d'Àfrica, amb 224.827 subjectes, i no a la inversa com indiquen les dades oficials. Però d'aquestes dades el que crida més l'atenció és la diferència que es constata en la proporció d'aquests dos

col·lectius sobre el total d'immigrants a Catalunya segons si les xifres són oficials o no ho són. Així, mentre el col·lectiu de llatinoamericans suposa un 38,06% en les dades no oficials, a les oficials aquest percentatge és del 29,15%. I mentre els procedents d'Àfrica representen un 27,90% en les dades no oficials, en les oficials aquest percentatge és del 36,21%. Una diferència d'un 8,91% i d'un 8,21 entre ambdós tipus de xifres, respectivament. D'altra banda, també sorprèn que les dades dels Padrons indiquen que hi ha 79.503 empadronats originaris de l'Europa no Comunitària, una xifra que se situen molt per sobre dels 33.132 que recullen les dades oficials. No obstant això, s'ha d'assenyalar que el percentatge que aquest col·lectiu representa sobre el total d'immigrants a Catalunya no varia gaire entre unes i altres dades (2,83%).

Per finalitzar, la Taula XVI recull la població estrangera empadronada a Catalunya segons territori, el percentatge que aquesta representa sobre el total d'habitants de cada territori i el percentatge d'immigrants empadronats que acull cada territori sobre el total d'immigrants empadronats a Catalunya.

**Taula XVI: Distribució de la població estrangera segons el territori, percentatge que aquesta població representa sobre el total d'habitants de cada territori i percentatge d'immigrants que acull cada territori sobre el total d'immigrants a Catalunya. Xifres no oficials (gener 2005).**

<b>TERRITORI</b>			
<b>Barcelona</b>	546.344	10,50%	71,34%
<b>Girona</b>	96.589	14,00%	12,61%
<b>Lleida</b>	43.391	11,00%	5,67%
<b>Tarragona</b>	79.501	11,00%	10,38%
<b>CATALUNYA</b>	<b>765.825</b>	<b>---</b>	<b>100,00%</b>

Font: Secretaria per a la Immigració (Generalitat de Catalunya, 2005a)

Segons aquestes xifres, tot i que la província de Barcelona és el territori que acull el volum més elevat d'immigrants (71,34%) és on representen la proporció més baixa respecte el total dels habitants d'aquesta demarcació (10,50%). A la província de Girona els estrangers hi tenen un pes relatiu més elevat (14% dels residents), per tant, el gruix de població de nacionalitat estrangera es fa més

patent. També s'ha de remarcar que si bé la província de Lleida és la que acull el percentatge d'immigrants més baix del territori català (5,67%), se situa al nivell de la província de Tarragona quant a pes relatiu (11%).

#### 4.5. Fills i filles d'immigrants a les escoles catalanes.

Per introduir aquest apartat volem especificar que les dades a partir de les quals estendrem aquest punt ens les ha proporcionades el Departament d'Educació. Aquestes dades corresponen al curs 2004/2005 i són provisionals –17 de gener de 2005–. Per una altra banda, disposem d'un document amb alguna xifra de previsió del present curs 2005/2006 i amb xifres del curs 2004/2005 definitives (Generalitat de Catalunya, 2005b), del qual hem extret la informació que exposem a continuació.

L'evolució del total d'alumnes a l'ensenyament no universitari de Catalunya, així com la presència i percentatge d'alumnat d'origen immigrant al llarg dels darrers vuit cursos en aquest ensenyament, queda plasmat a la Taula XVII.

**Taula XVII: Evolució del total d'alumnes des del curs 1998/1999 fins el curs 2005/2006 a l'ensenyament no universitari. Evolució del nombre i percentatge d'alumnat nouvingut (no s'hi inclou l'educació infantil de primer cicle).**

ALUMNAT A CATALUNYA (Enseny. no univ.)				
CURS	Al. total	Al. estranger	Increment	% total Cat.
1998/1999	1.025.211	16.620	---	1,8%
1999/2000	998.131	19.759	3.139	2,1%
2000/2001	989.551	23.778	4.019	2,5%
2001/2002	992.697	34.797	11.019	3,7%
2002/2003	1.011.126	51.926	17.129	5,4%
2003/2004	1.036.082	74.491	22.565	7,6%
2004/2005	1.072.561	93.831	19.340	9,3%
2005/2006 (previsió)	1.101.068	106.746	12.915	9,5%

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació (Generalitat de Catalunya, 2005b).

Tot i que els totals de matrícula a l'ensenyament no universitari de Catalunya, van patir una davallada durant forces anys, a la Taula XVII s'hi reflecteixen des del curs 1998/1999 fins el curs 2000/2001, des del curs 2001/2002 ha anat augmentant fins arribar a una previsió per al present curs 2005/2006 d'un total d'1.101.068 alumnes. Pel que fa a l'alumnat de nacionalitat estrangera ha anat incrementant la seva presència a les aules catalanes sense parar, i de manera notable entre els cursos 2001/2002 (amb un increment absolut d'11.019 alumnes respecte el curs 2000/2001) i 2003/2004 (amb un increment absolut de 22.565 alumnes respecte el curs 2002/2003). Malgrat això, i encara que el percentatge d'alumnat estranger respecte del total segueix creixent, l'increment absolut està davallant des del curs 2004/2005. Així, mentre fins el curs 2003/2004 l'increment absolut cada vegada era més alt, des del curs 2004/2005 està disminuint (increment absolut de 19.340 alumnes nous el curs 2004/2005 respecte del curs 2003/2004 i de 12.915 (previsió) del curs 2005/2006 respecte del curs 2004/2005).

En resum del que es pot observar a la Taula XVII podem dir que pel que fa a la matrícula d'alumnat autòcton en l'ensenyament no universitari, després de les contínues disminucions que es van produir fins el curs 2001/2002 i la lenta recuperació fins el curs 2003/2004 sembla que ha fet un fort salt des del curs 2004/2005 amb uns increments de matrícula considerables<sup>58</sup>. En referència als percentatges d'alumnat d'origen estranger a les matrícules catalanes, han anat creixent considerablement en els darrers quatre anys, no obstant això, la Taula XII mostra que el percentatge augmenta però amb menys força per a aquest curs 2005/2006 (previsió), i així ho ratifiquen els increments absoluts d'aquest col·lectiu que semblen disminuir ja des del curs 2004/2005.

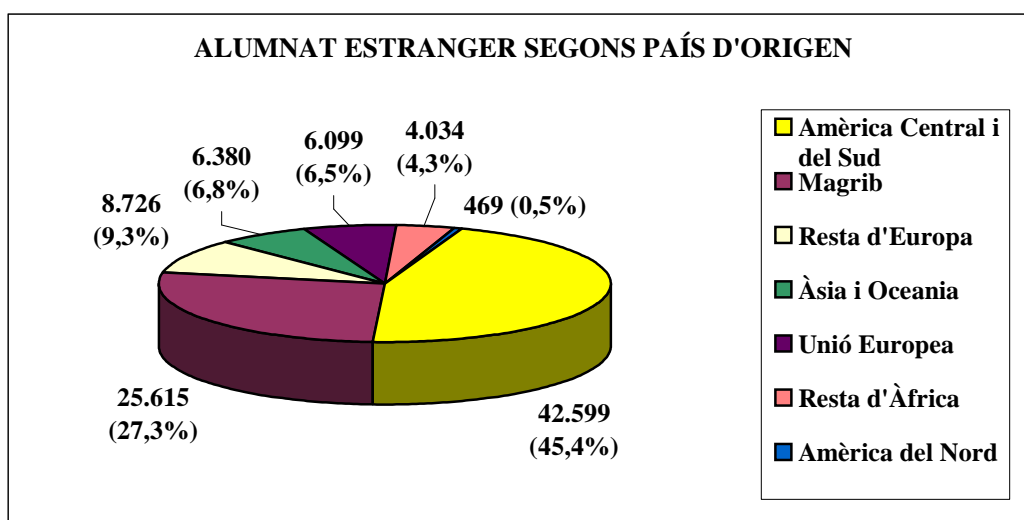
L'origen geogràfic de l'alumnat d'origen immigrant matriculat a l'ensenyament no universitari de Catalunya durant el curs 2004/2005 queda plasmat al Gràfic 5.

---

<sup>58</sup> L'alumnat autòcton va començar a incrementar el curs 2002/2003 amb un augment de 1.300 alumnes respecte el curs 2001/2002 i ha anat creixent fent un gran salt durant el curs 2004/2005 amb un increment de 17.139 alumnes respecte del curs 2003/2004. La previsió del curs 2005/2006 indica un augment de 15.592 alumnes autòctons a les aules catalanes.



**Gràfic 5: Alumnat estranger matriculat a l'ensenyament no universitari durant el curs 2004/2005 segons país d'origen i percentatge sobre el total d'alumnat estranger matriculat en aquest ensenyament.**



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació (Generalitat de Catalunya, 2005b).

Tal com veiem en el Gràfic 5, el col·lectiu més present a l'ensenyament no universitari durant el curs 2004/2005, és el format per nois i noies procedents d'Amèrica Central i del Sud amb un total de 42.599 (45,4%) persones. El segon grup més nombrós és l'integrat pels escolars originaris del Magrib amb 25.615 (27,3%) alumnes, el tercer grup és el format pels provinents d'Europa (exceptuant la Unió Europea), amb un total de 8.726 (9,3%) alumnes. A aquests els segueixen els procedents d'Àsia i Oceania, amb una presència de 6.380 (6,8%) noies i nois. El cinquè lloc l'ocupa la Unió Europea amb 6.009 (6,5%) alumnes, i els dos darrers llocs els ocupen els col·lectius que procedeixen de la resta d'Àfrica<sup>59</sup>, amb 4.034 (4,3%) persones, i els d'Amèrica del Nord, amb 469 (0,5%).

A partir del que hem exposat fins aquí, per tal de realitzar una pinzellada de la presència d'alumnat d'origen estranger a nivells educatius no universitaris a les escoles catalanes d'una manera més àmplia, com ja hem assenyalat, prenem com a punt de referència les dades provisionals del curs 2004/2005, les darreres que ens

<sup>59</sup> A partir d'aquí, quan citem "Resta d'Àfrica" entendrem que es tracta de manera separada la regió del Magrib.

ha pogut proporcionar el Departament d'Educació (Generalitat de Catalunya, 2005c).

Segons les dades provisionals del curs 2004/2005, el número total d'alumnes matriculats a nivells educatius no universitaris era de 989.654, respecte a aquests, el col·lectiu d'estrangers sumava 89.066, xifra que representa el 9% de tot l'alumnat del sistema educatiu de Catalunya. Per nivells educatius, la presència més elevada d'alumnat, i respectivament la major presència d'alumnat d'origen estranger, es troba a l'Educació Primària amb un total de 368.106 matriculats: d'aquests, 40.254 són d'origen estranger, xifra que suposa el 10,93% d'alumnes d'aquesta etapa educativa i el 4,07% de l'alumnat total matriculat. A aquesta etapa li segueix la de l'Educació Secundària Obligatòria, amb un total de 259.530 matriculats: d'aquests 23.596 són d'origen estranger i representen el 9,09% de l'alumnat d'aquesta etapa i el 2,38% de l'alumnat total matriculat. Respecte a l'Educació Infantil, compta amb un total de 196.009 matriculats: dels quals 17.172 són d'origen estranger, xifra que representa el 8,76% d'alumnes de l'etapa i l'1,73% del total matriculat. Per la seva part, el Batxillerat acull un total de 89.751 alumnes, dels quals 3.738 són d'origen estranger i representen el 4,16% de l'alumnat de l'etapa i el 0,38% del total matriculat. Per finalitzar, la menor xifra de matriculats es trobava a la Formació Professional, tot diferenciant la titulació de Grau Mitjà i de Grau Superior. A Grau Mitjà hi havia un total de 34.111 matriculats, d'aquests 1.997 eren d'origen estranger, xifra que representa el 5,85% de l'etapa i el 0,20% del total matriculat. I a Grau Superior el total era de 34.465 matriculats, essent 1.627 els alumnes d'origen estranger, representant aquests un 4,72% del alumnes de l'etapa i un 0,16% del total matriculat. Les xifres que acabem d'exposar queden reproduïdes a la Taula XVIII.

**Taula XVIII: Alumnat matriculat a Catalunya en l'ensenyament no universitari: alumnat total i alumnat estranger per etapes educatives. Percentatge que representa l'alumnat estranger a cada etapa educativa i percentatge sobre el total de l'alumnat matriculat. Curs 2004/2005.**

	ALUMNAT A CATALUNYA (Curs 2004/05)			
	Al. total	Al. estranger	% nivell	% total Cat.
	196.009	17.172	8,76%	1,73%
<b>Ed. Primària</b>	368.106	40.254	10,93%	4,07%
<b>Ed. Secundària Obligatòria</b>	259.530	23.596	9,09%	2,38%
<b>Batxillerats</b>	89.751	3.738	4,16%	0,38%
<b>Formació Professional (G.M.)</b>	34.111	1.997	5,85%	0,20%
<b>Formació Professional (G.S.)</b>	34.465	1.627	4,72%	0,16%
<b>TOTAL</b>	<b>989.654</b>	<b>89.066</b>	<b>---</b>	<b>9,00%</b>

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació (Generalitat de Catalunya, 2005c).

Pel que fa al tipus de centre on s'escolaritza l'alumnat, dades de la Generalitat de Catalunya (2005c) revelen que considerant globalment els diferents nivells no universitaris, el 62,03% s'escolaritza en centres de titularitat pública, i el 37,97% està matriculat en centres de titularitat privada. Però quan prenem com a punt de referència els alumnes d'origen immigrant les xifres varien notablement respecte a les dades generals, essent l'escola pública la que acull la matrícula més elevada. D'aquesta manera, dels 89.066 alumnes d'origen estranger matriculats a Catalunya durant el curs 2004/2005, 75.165 es van escolaritzar en centres de titularitat pública i 13.901 en centres de titularitat privada. En percentatges, l'escola pública acollí un 84,39% dels alumnes d'origen estranger mentre que l'escola privada n'acollí el 15,61% (Generalitat de Catalunya, 2005c).

Si prenem com a referència les dades d'escolarització a Catalunya de 1997/1998, les xifres mostren que els centres de titularitat pública matriculaven el 97,8% dels alumnes estrangers a l'etapa d'Educació Primària i el 99,8% a l'Educació Secundària. Això representa que el sector privat només escolaritzava el 2,1% i el 0,2% en aquestes dues etapes educatives respectivament. Seguint una línia similar, dels 24.787 alumnes d'origen estranger matriculats durant el curs 2000/2001, els centres de titularitat pública en van acollir el 83,6% i el privat el

16,4%. Com podem observar, des del curs 1997/1998 la distribució desigual de l'alumnat s'ha començat a corregir lleugerament, malgrat això, encara falta molt per tal que s'arribi a un cert equilibri (Fullana, Besalú i Vilà, 2003).

#### 4.6. L'alumnat estranger. Distribució territorial.

En aquest apartat, recollirem les dades que ens ha proporcionat el Departament d'Educació sobre la presència d'alumnat estranger als nivells educatius no universitaris, distribuïda per províncies. Les dades corresponen a l'any acadèmic 2004/2005 i són provisionals (Generalitat de Catalunya, 2005c)

A la Taula XIX, 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 2004/2005, distribuït per províncies i amb el percentatge de representació de l'alumnat estranger segons el total d'alumnat de cada província, el total d'alumnat de Catalunya i el total de l'alumnat estranger matriculat al conjunt de la Comunitat.

**Taula XIX: Alumnat total i alumnat estranger matriculat a nivells educatius no universitaris de Catalunya, segons província i percentatge de representació de l'alumnat estranger segons el total de cada província, el total de l'alumnat de Catalunya i el total d'alumnat estranger matriculat al conjunt de la Comunitat. Curs 2004/2005.**

PROVÍNCIA	ALUMNAT A CATALUNYA (Curs 2004/05)				
	Al. total	Al. estranger	% prov.	% total Cat.	% total estr.
Barcelona	733.785	61.946	8,44%	6,26%	69,55%
Girona	94.585	12.279	12,98%	1,24%	13,79%
Lleida	56.448	4.825	8,55%	0,49%	5,42%
Tarragona	104.902	10.016	9,55%	1,01%	11,24%
<b>TOTAL</b>	<b>989.720</b>	<b>89.066</b>	<b>---</b>	<b>9,00%</b>	<b>100,00%</b>

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació (Generalitat de Catalunya, 2005c).

Tal com indica la Taula XIX, considerant el nombre d'alumnat immigrant matriculat a cada província i comparant-les amb el total d'estrangers matriculats

en nivells educatius no universitaris a Catalunya, la província de Barcelona és la que n'acull el nombre més elevat. Del total de 733.785 alumnes matriculats a les comarques barcelonines, 61.946 són d'origen estranger, xifra que representa un 8,44% del total dels escolars matriculats a la província de Barcelona, un 6,26% dels escolars matriculats a Catalunya i un 69,55% del total de l'alumnat estranger a Catalunya. A la de Barcelona li segueix la província de Girona que d'un total de 94.585 estudiants, 12.279 són estrangers, representant aquests un 12,98% dels escolars matriculats a les comarques gironines, un 1,24% del total d'escolars de Catalunya i un 13,79% del total d'alumnes d'origen immigrant matriculats a la Comunitat. Tarragona ocupa la tercera posició en termes relatius respecte al total d'estrangers a la Comunitat, en tant que d'un total de 104.902 matriculats, 10.016 són estrangers, representant així l'11,24% del total d'estudiants estrangers a Catalunya, un 1,01% del total d'alumnes de Catalunya i un 9,55% del total d'alumnes de les comarques tarragonines. La darrera posició l'ocupa la província de Lleida que, amb un total de 56.448 alumnes només 4.825 són d'origen estranger, xifra que representa el 8,55% del total del territori lleidatà, un 0,49% de l'alumnat total matriculat a la Comunitat Autònoma i un 5,42% del total d'estrangers matriculats a les quatre províncies.

Si analitzem la Taula XIX 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. D'aquesta manera, tal com mostra l'esmentada Taula, és la província de Girona la que acull l'índex més elevat d'estudiants estrangers respecte al total d'alumnes matriculats. En concret, els 12.279 escolars immigrants que acullen les seves aules representen un 12,98% del total matriculat a la província. Aquestes dades revelen que la província de Girona té un atractiu especial per part de la població estrangera que s'assenta a la nostra Comunitat. A la de Girona li segueix la província de Tarragona on l'alumnat estranger representa el 9,55% dels seus escolars. Però pel que fa al volum que representa l'alumnat estranger sobre el total d'alumnes a cada província, la posició de Lleida –8,55%– sobta especialment en tant que gairebé s'igualava a la de Barcelona –8,44%–.

Amb aquestes darreres dades podem afirmar que el territori lleidatà, malgrat segueix ocupant la darrera posició respecte el volum d'alumnat estranger que acullen les seves aules, passa gairebé a equiparar-se amb la província que n'acull més –la de Barcelona– quant a volum que aquest alumnat suposa sobre el total d'escolars matriculats a cada territori, un clar indicatiu dels canvis que s'estan produint a les comarques lleidatanes en els últims anys. Exemple d'això és que durant el curs 2003/2004, l'alumnat estranger representava el 6,63% dels escolars matriculats a la província de Lleida, un 7,32% dels matriculats a la província de Barcelona, un 7,43% a la de Tarragona i un 11,08% a la de Girona (Generalitat de Catalunya, 2004a).

Seguidament, i a tall d'exemple de com en els últims anys la variació en l'índex d'alumnat estranger augmenta vertiginosament en els sistemes educatius, compararem les dades que acabem d'exposar, referents a la distribució d'aquest alumnat per les províncies catalanes durant el curs 2004/2005, amb les del curs 2003/2004. La Taula XX recull aquesta comparació.

**Taula XX: Alumnat total i alumnat estranger matriculat a nivells educatius no universitaris a Catalunya, segons província, del curs 2003/2004 i del curs 2004/2005, i percentatge que l'alumnat immigrant representa respecte del total d'alumnes matriculat a la Comunitat.**

PROVÍNCIA	ALUMNAT A CATALUNYA					
	CURS 2003/2004			CURS 2004/2005		
	Al. total	Al. estran.	% total Cat.	Al. total	Al. estran.	% total Cat.
<b>Barcelona</b>	718.466	52.572	5,44%	733.785	61.946	6,26%
<b>Girona</b>	91.520	10.145	1,05%	94.585	12.279	1,24%
<b>Lleida</b>	55.272	3.667	0,38%	56.448	4.825	0,49%
<b>Tarragona</b>	100.874	7.496	0,76%	104.902	10.016	1,01%
<b>TOTAL</b>	<b>966.132</b>	<b>73.880</b>	<b>7,64%</b>	<b>989.720</b>	<b>89.066</b>	<b>9,00%</b>

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació (Generalitat de Catalunya, 2004a, 2005c).

Tal com plasma la Taula XX, durant el curs 2004/2005, el total d'alumnat matriculat als centres educatius de Catalunya ha augmentat lleugerament en totes les províncies respecte al curs 2003/2004. En concret l'increment ha estat de

23.588 alumnes<sup>60</sup>. Aquesta tendència també es reflecteix en la matrícula d'alumnat d'origen estranger, que respecte al curs 2003/2004 ha augmentat en 15.186 escolars, suposant així un increment d'un 1,36% respecte el curs anterior<sup>61</sup>. S'ha de dir que aquesta tendència s'ha repetit en les quatre províncies catalanes, essent la de Barcelona la que ha tingut un augment més alt (+0,82%), seguida de la de Lleida (+0,25%)<sup>62</sup>, la de Girona (+0,19%) i la de Tarragona (+0,11%)<sup>63</sup>.

Tot seguit exposarem les dades de l'alumnat estranger segons el seu país d'origen, en concret, les dels que estan matriculats als centres d'Educació Secundària Obligatòria (ESO) de Catalunya. Especifiquem els d'aquesta etapa educativa perquè és la que nosaltres hem escollit per a realitzar la recerca que es presenta en aquest document.

D'aquesta manera, el Gràfic 6 indica l'alumnat total a Catalunya matriculat a l'ESO el curs 2004/2005 i d'aquests, el total d'estrangers i el percentatge que representa sobre el total de nois i noies matriculats a l'etapa. D'altra banda, el Gràfic 7 mostra el nombre d'estrangers segons els seus respectius països d'origen i el percentatge que cada col·lectiu representa sobre el total d'estrangers, a l'ESO.

---

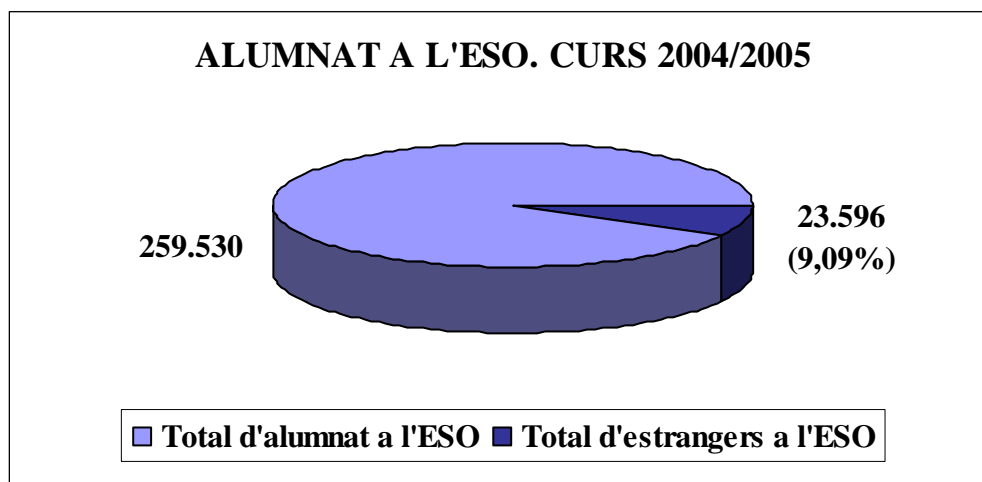
<sup>60</sup> Durant el curs 2003/2004 l'alumnat total a Catalunya va disminuir en 38.732 persones respecte el curs 2002/2003. No obstant això, la matrícula de l'alumnat d'origen immigrant va augmentar en 19.871 persones (Generalitat de Catalunya, 2004a).

<sup>61</sup> L'increment de l'alumnat estranger durant el curs 2004/2005 respecte el 2003/2004 ha estat molt més lleuger que el que es va donar entre el curs 2002/2003 i el 2003/2004, que va ser del 2,27% (Generalitat de Catalunya, 2004a).

<sup>62</sup> S'ha de destacar aquesta segona posició de la província de Lleida quant a augment en la matrícula d'alumnat estranger respecte el curs anterior –s'ha de tenir present que entre el curs 2002/2003 i el 2003/2004 va ser el territori que la va incrementar menys– (veure cita següent) (Generalitat de Catalunya, 2004a).

<sup>63</sup> Durant el curs 2003/2004, respecte el curs 2002/2003, la província de Barcelona va tenir l'augment més alt (+1,6%), seguida de la de Girona (+0,29%), la de Tarragona (+0,24%) i la de Lleida (+0,14%) (Generalitat de Catalunya, 2004a).

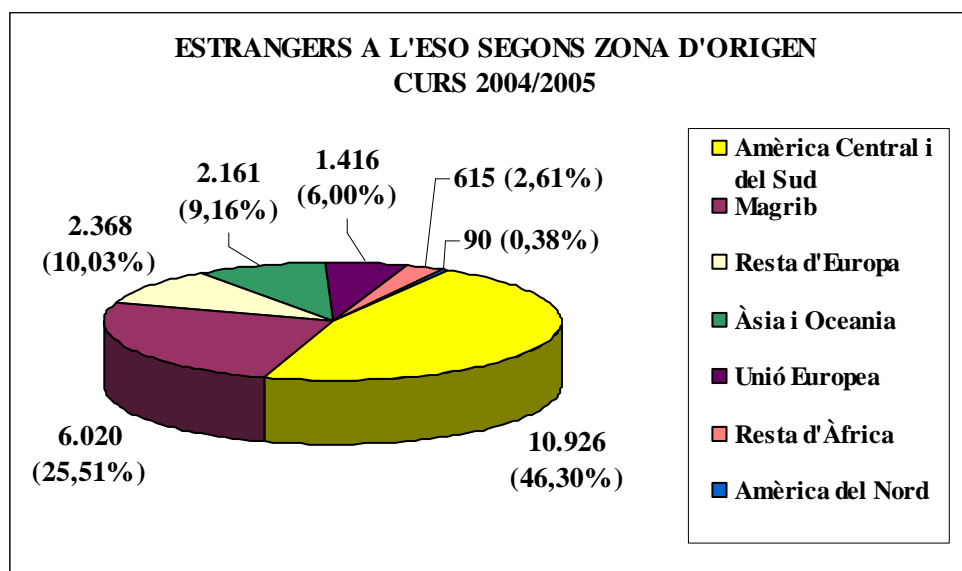
**Gràfic 6: Alumnat total i alumnat estranger matriculat als centres d'Educació Secundària de Catalunya. Curs 2004/2005.**



Font: Departament d'Educació (Generalitat de Catalunya, 2005c).



**Gràfic 7: Alumnat estranger matriculat a l'ESO segons zona d'origen i percentatge sobre el total d'estrangers d'aquesta etapa educativa. Curs 2004/2005.**



Font: Departament d'Educació (Generalitat de Catalunya, 2005c).

Tal com veiem en el Gràfic 7, el col·lectiu més present a l'Educació Secundària Obligatòria (ESO) durant el curs 2004/2005, és el format per nois i noies procedents d'Amèrica Central i del Sud amb un total de 10.926 (46,30%) persones. El segon grup més nombrós és l'integrat pels escolars provinents del Magrib amb 6.020 (25,51%) alumnes, el tercer grup és el format pels originaris d'Europa (exceptuant la Unió Europea), amb un total de 2.368 (10,03%) alumnes. A aquests els segueixen els escolars procedents d'Àsia i Oceania, amb una presència de 2.161 (9,16%) noies i nois. El cinquè lloc l'ocupa la Unió Europea amb 1.416 (6,00%) alumnes, i els dos últims llocs els ocupen els col·lectius que procedeixen de la resta d'Àfrica, amb 615 (2,61%) persones, i els d'Amèrica del Nord, amb 90 (0,38%).

Per una altra banda, ens sembla interessant desglossar aquestes dades segons la província. D'aquesta manera, la Taula XXI i XXII i el Gràfic 8 mostren com l'alumnat estranger s'hi distribueix segons la zona de procedència.

**Taula XXI: Nombre total d'estrangers matriculats a l'ESO per territori en funció de la zona d'origen. Curs 2004/2005. Freqüència absoluta.**

<b>ALUMNAT ESTRANGER A L'ESO: 23.596</b>				
<b>ZONA D'ORIGEN</b>	<b>Barcelona</b>	<b>Girona</b>	<b>Lleida</b>	<b>Tarragona</b>
	8.865	829	331	901
<b>Magrib</b>	3.788	971	314	947
<b>Europa no comunitària</b>	1.098	357	402	511
<b>Àsia i Oceania</b>	1.875	158	38	90
<b>Unió Europea</b>	687	345	71	313
<b>Resta d'Àfrica</b>	297	211	85	22
<b>Amèrica del Nord</b>	64	10	2	14
<b>TOTAL</b>	<b>16.674</b>	<b>2.881</b>	<b>1.243</b>	<b>2.798</b>

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació (Generalitat de Catalunya, 2005c).

**Taula XXII: Nombre total d'estrangers matriculats a l'ESO per territori en funció de la zona d'origen. Curs 2004/2005. Freqüència relativa.**

<b>ALUMNAT ESTRANGER A L'ESO</b>				
<b>ZONA D'ORIGEN</b>	<b>Barcelona</b>	<b>Girona</b>	<b>Lleida</b>	<b>Tarragona</b>
	53,17%	28,77%	26,63%	32,20%
<b>Magrib</b>	22,72%	33,70%	25,26%	33,84%
<b>Europa no comunitària</b>	6,58%	12,39%	32,34%	18,26%
<b>Àsia i Oceania</b>	11,24%	5,48%	3,06%	3,22%
<b>Unió Europea</b>	4,12%	11,97%	5,71%	11,19%
<b>Resta d'Àfrica</b>	1,78%	7,32%	6,84%	0,79%
<b>Amèrica del Nord</b>	0,38%	0,35%	0,16%	0,50%
<b>TOTAL</b>	<b>70,66%</b>	<b>12,21%</b>	<b>5,27%</b>	<b>11,86%</b>

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació (Generalitat de Catalunya, 2005c).

Com ens revela la Taula XX i XXI, les tres zones d'origen més presents a l'ESO per províncies es distribueixen com segueix: a les comarques de Barcelona el col·lectiu d'alumnat estranger que s'hi veu més representat és el format per nois i noies d'Amèrica Central i del Sud amb 8.865 persones (un 53,17% de l'alumnat estranger a l'ESO en aquest territori). A aquest li segueix el conformat pels alumnes procedents del Magrib, amb 3.788 subjecte (un 22,72%) quedant en

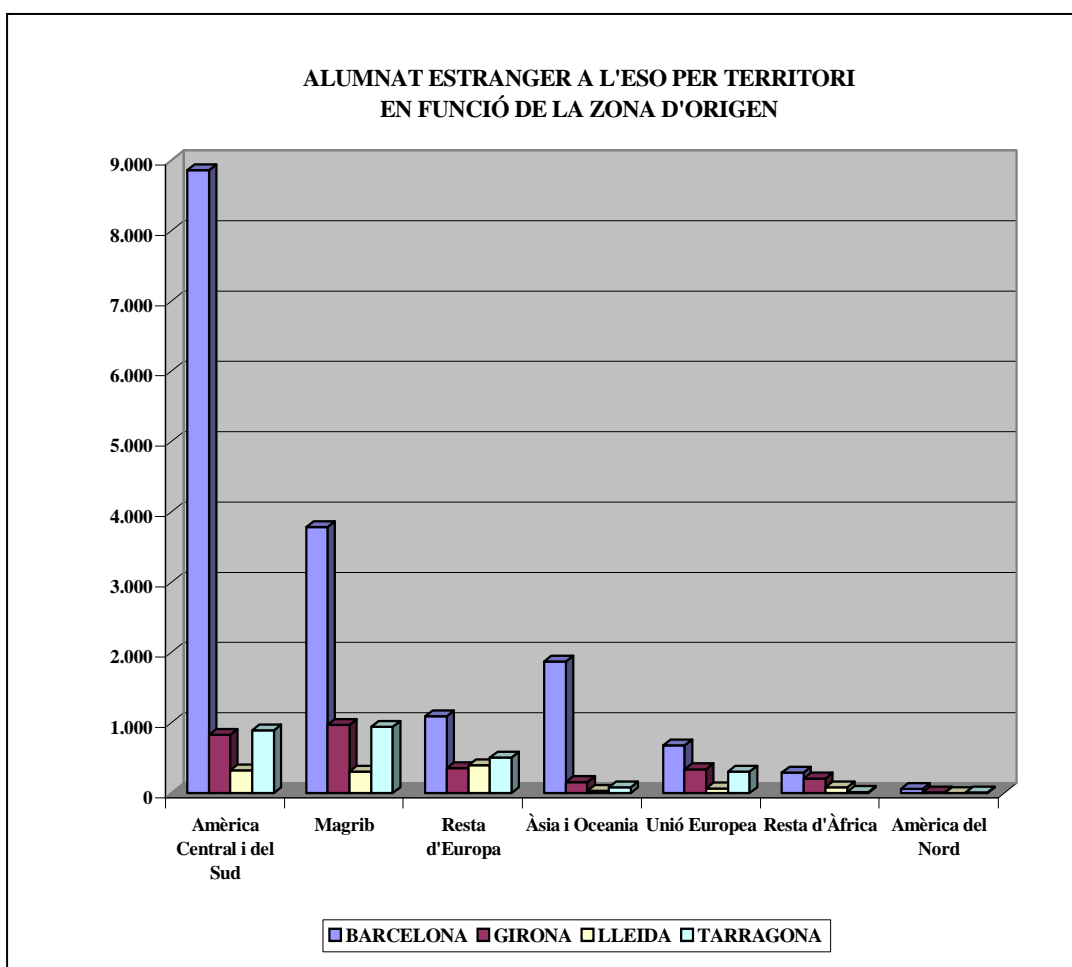
tercer lloc els provinents d'Àsia i Oceania, amb 1.875 nois i noies (un 11,24%). Aquesta distribució només la trobem en aquesta província. D'altra banda, tant a la província de Girona com a la de Tarragona l'alumnat que prové del Magrib és el que encapçala el col·lectiu més nombrós, seguit dels que tenen els seus orígens a Amèrica Central i del Sud, situant-se en tercer lloc els que provenen de l'Europa no comunitària. Com veiem les dues primeres posicions s'inverteixen pel que fa a les comarques barcelonines. En referència al territori lleidatà, la distribució difereix considerablement de les altres essent el grup format pels que provenen de l'Europa no comunitària els que hi tenen més presència. La segona posició, coincidint amb les comarques gironines i les tarragonines, és pels originaris d'Amèrica Central i del Sud, i la tercera pels originaris del Magrib<sup>64</sup>.

Sobre la representació dels diferents col·lectius a l'ESO, hem de subratllar que mentre més de la meitat de l'alumnat que hi ha a les comarques de Barcelona, com hem assenyalat, provenen d'Amèrica llatina (53,17%), en general, a la resta de províncies els percentatges dels dos grups més presents a l'ESO gairebé no difereixen entre si, i ronden el 30%. Per finalitzar, només puntualitzar que en totes les províncies el col·lectiu menys representat és el format pels que vénen d'Amèrica del Nord.

---

<sup>64</sup> Durant el curs 2003/2004 el col·lectiu format pels nois i noies originaris del Magrib era el més nombrós a l'ESO tant a la província de Lleida, com a la de Girona i Tarragona (Generalitat de Catalunya, 2004a). Un curs acadèmic després, com hem assenyalat, mentre les comarques gironines i les tarragonines segueixen tenint aquest col·lectiu en la primera posició, a les comarques lleidatanes ha quedat en tercer lloc, passant a ser l'alumnat procedent de l'Europa no comunitària el més representat. Destaquem així un altre dels canvis que està vivint aquesta demarcació darrerament.

**Gràfic 8: Estrangers matriculats a l'ESO per territori en funció de la zona d'origen. Curs 2004/2005.**



Font: Departament d'Educació (Generalitat de Catalunya, 2005c)

Ens sembla interessant tancar aquest bloc apuntant que són múltiples les nacionalitats dels nois i noies d'origen estranger matriculats a l'Educació Secundària Obligatòria de Catalunya –en concret, 127–. La Taula XXIII recull el nombre de nacionalitats diferents de cada zona d'origen presents en la citada etapa educativa.

**Taula XXIII: Nombre de nacionalitats de l'alumnat estranger segons la zona d'origen presents als centres d'ESO de Catalunya. Curs 2004/2005.**

ZONA D'ORIGEN	QUANTITAT
Àsia i Oceania	30
Resta d'Àfrica	26
	24
Unió Europea	22
Europa no comunitària	19
Magrib	4
Amèrica del Nord	2
<b>TOTAL NACIONALITATS</b>	<b>127</b>

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació (Generalitat de Catalunya, 2005c).

D'aquestes nacionalitats, tot seguit en destacarem les quatre més presents de cada zona d'origen.

Les nacionalitats més presents als centres d'ESO de Catalunya, durant el curs 2004/2005 són:

- ÀSIA I OCEANIA: Xina (amb una representació total de 1.352 alumnes); Pakistan (amb 308); Filipines (amb 155); i Índia (amb 153).
- RESTA D'ÀFRICA: Gàmbia (amb 296 alumnes); Senegal (amb 109); Guinea Equatorial (amb 78); i Guinea (amb 33).
- AMÈRICA CENTRAL I DEL SUD: Equador (amb 3.955 alumnes); Colòmbia (amb 1.475); Argentina (amb 1.068); i Perú (amb 1.051).
- UNIÓ EUROPEA: Itàlia (amb 344 alumnes); Regne Unit (amb 197); Alemanya (amb 176); i França (amb 166).
- EUROPA NO COMUNITÀRIA: Romaniaa (amb 981 alumnes); Ucraïna (amb 341); Rússia (amb 333); i Bulgària (amb 261).
- MAGRIB: Marroc (amb 5.894 alumnes); Algèria (amb 106); Mauritània (amb 13); i Tunísia (amb 7).
- AMÈRICA DEL NORD: Estats Units (amb 76 alumnes); i Canadà (amb 14).

Resumint, fins aquí hem vist alguns fets i dades sobre les migracions a nivell mundial per després centrar-nos en diferents aspectes relacionats amb el fenomen de la immigració al conjunt de l'Estat i a Catalunya.

Els escolars d'origen immigrant als quals ens hem referit en aquest capítol arriben a un país amb un marc legal concret, un sistema educatiu determinat, unes llengües diferents, ... En el capítol següent, farem un repàs de la normativa en què es troben i, en el cas de Catalunya, el context sociolingüístic en què es veuen immersos.

## II. El tractament de les llengües a l'Estat.

### 1. ESPANYA, UN ESTAT PLURILINGÜE I PLURICULTURAL.

Com es sabut, la situació actual de les diferents llengües de l'Estat espanyol es fonamenta legalment, d'una banda, en el fet que la Constitució de 1978 reconeix la realitat d'un Estat plurilingüe i pluricultural<sup>65</sup>, i d'una altra, en la seva estructuració en Comunitats Autònomes (Siguan, 1992).

En concret, destacant alguns dels apartats més significatius per la qüestió que ens ocupa, la Carta Magna proclama:

#### PREÀMBUL.

*La Nació espanyola ... proclama la voluntat de: ...*

Protegir tots els espanyols i els pobles d'Espanya en l'exercici dels drets humans, les seves cultures i tradicions, llengües i institucions.

#### TÍTOL PRELIMINAR.

##### Article 2

*La Constitució es fonamenta en la indissoluble unitat de la Nació espanyola, pàtria comuna i indivisible de tots els espanyols, i reconeix i garanteix el dret a l'autonomia de les nacionalitats i de les regions que la integren i la solidaritat entre totes elles.*

---

<sup>65</sup> On més del 40% de la població habita en llocs on el castellà o espanyol, llengua oficial de l'Estat, coexisteix amb altres llengües com el català, el basc, el gallec, ... (Siguan, 1992).

Article 3

1. *El castellà és la llengua espanyola oficial de l'Estat. Tots els espanyols tenen el deure de conèixer-la i el dret d'usar-la.*
2. *Les altres llengües espanyoles seran també oficials en les respectives Comunitats Autònomes d'acord amb els seus Estatuts.*
3. *La riquesa de les diferents modalitats lingüístiques d'Espanya és un patrimoni cultural que serà objecte d'especial respecte i protecció.*

TÍTOL VIII.

De l'organització territorial de l'Estat.

**Article 137**

*L'Estat s'organitza territorialment en municipis, en províncies i en les Comunitats Autònomes que es constitueixin. Totes aquestes entitats gaudeixen d'autonomia per a la gestió dels interessos respectius.*

**Article 143**

1. *En l'exercici del dret a l'autonomia reconegut en l'article 2 de la Constitució, les províncies limítrofes que tinguin característiques històriques, culturals i econòmiques comunes, els territoris insulars i les províncies d'entitat regional històrica podran accedir a l'autogovern i constituir-se en Comunitats Autònomes d'acord amb el que preveuen aquest Títol i els estatuts respectius.*

Tenint en compte aquesta legalitat, els Estatuts d'Autonomia promulgats per les diferents Comunitats de l'Estat són la clau per tal que es desenvolupin Lleis que garanteixin una normalització lingüística adequada en els seus territoris. D'aquesta manera, algunes Comunitats han redactat uns Estatuts que reconeixen l'existència d'una llengua pròpia, que en el seu àmbit de gestió, comparteixen amb el castellà un caràcter de llengua oficial.

Concretament, els Estatuts de les Comunitats de les Illes Balears, País Basc, Catalunya, Galícia, Navarra i la Comunitat Valenciana declaren l'existència d'una llengua pròpia que, juntament amb el castellà, és llengua oficial en el seu territori.



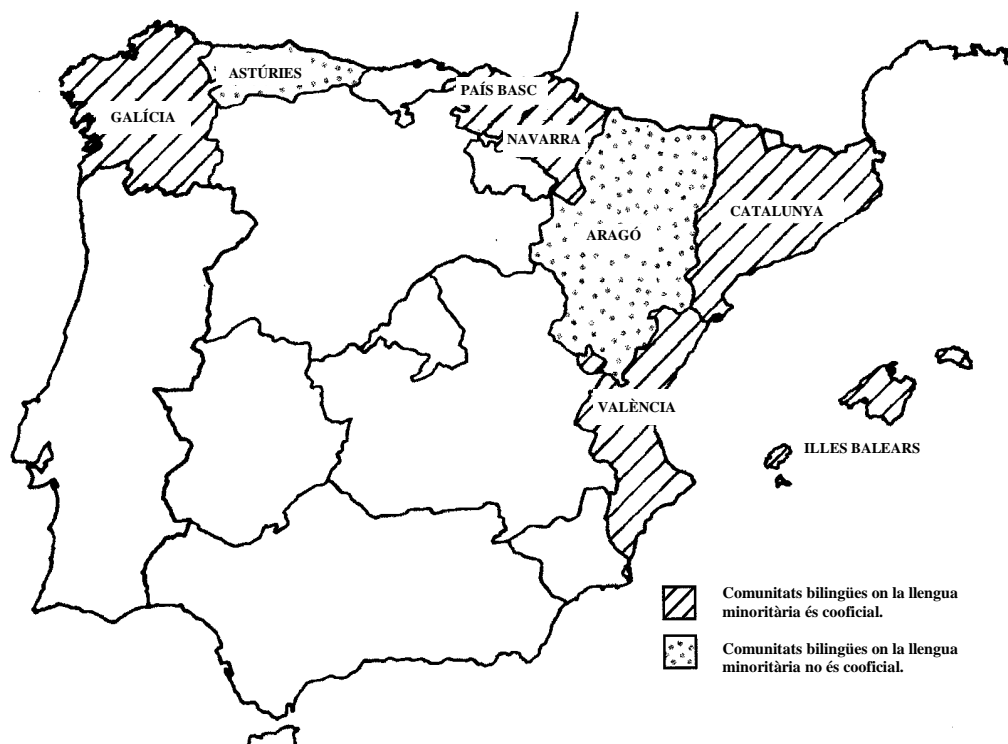
A banda d'aquestes sis Comunitats Autònomes, podem enumerar-ne dues més, la d'Aragó i la d'Astúries, que malgrat no reconeixen la cooficialitat de les llengües que hi són presents, en fan referència en llurs Estatuts especificant que seran objecte de protecció i promoció.

És evident doncs, que l'estatus aconseguït per les llengües pròpies de les diferents Comunitats de l'Estat varia molt d'una regió a l'altra.

Quant als drets lingüístics dels parlants de les diferents llengües existents a l'Estat, les Comunitats Autònomes que reconeixen l'existència d'una llengua pròpia van aprovar en el seu moment Lleis de normalització lingüística d'acord amb les competències assumides en els respectius Estatuts.

La Figura 1 ens presenta les Comunitats bilingües on la llengua minoritària és cooficial i aquelles en les quals no gaudeix d'aquest reconeixement.

**Figura 1: Comunitats bilingües de l'Estat i estatus legal de les llengües minoritàries.**



Aquestes Lleis regulen les llengües pròpies de les Comunitats a tres nivells: la llengua a l'Administració Pública, la llengua a l'ensenyament i la llengua en les produccions culturals i en els *mass media*. A més, la seva aplicació queda delimitada i matisada en aquelles Comunitats que estableixen una subdivisió del seu territori en diferents zones. Així, a la Comunitat Valenciana, un cop aprovada la Llei d'Ús i Ensenyament del valencià –Llei 4/1983, de 23 de novembre, desenvolupada pel Decret 79/1984–, s'aplica de forma restringida a la zona de predomini lingüístic castellà<sup>66</sup>. I a Navarra, la Llei Foral 18/1986, de 15 de desembre, del Basc (BON 17/12/1986) assenyala una subdivisió de llur territori en tres zones en funció del seu predomini lingüístic: bascòfona, mixta i

<sup>66</sup> La normativa de la Comunitat Valenciana estableix dues zones lingüístiques en el seu àmbit territorial. A la primera s'hi inclouen els municipis de predomini lingüístic valencià i a la segona els municipis de predomini lingüístic castellà (MEC, 2003).

castellanòfona<sup>67</sup>, preveient-s'hi una aplicació diferenciada de la Llei segons aquestes. D'altra banda, les Lleis de Catalunya contempnen l'aranès, dialecte gascó de la llengua occitana, a la Vall d'Aran i defineixen la política lingüística a aplicar en aquest territorial (MEC, 2003; Huguet, 2004).

## **2. ELS ESTATUTS D'AUTONOMIA: ALGUNS TRETS RELLEVANTS EN RELACIÓ A LES LLENGÜES PRÒPIES I EL SEU TRACTAMENT EDUCATIU.**

Com hem assenyalat, el castellà és la llengua oficial de l'Estat i tots els ciutadans tenen l'obligació de conèixer-la i el dret d'emprar-la. D'altra banda, en aquelles Comunitats Autònomes que compten amb una llengua pròpia específica, aquesta podrà gaudir de caràcter oficial, juntament amb el castellà, si així es determina en els seus respectius Estatuts d'Autonomia.

Segons aquests principis, les Comunitats que es troben en aquest cas, com hem assenyalat en l'apartat anterior, són: les Illes Balears, el País Basc, Catalunya, Galícia, Navarra i la Comunitat Valenciana, quedant en una situació singular Aragó i Astúries.

En aquest apartat, amb l'excepció de Catalunya, als quals ens referirem més específicament en el punt 4 d'aquest bloc, volem plasmar aquells apartats dels Estatuts d'Autonomia de les Comunitats esmentades que resulten més significatius a nivell lingüístic i que, per tant, reflecteixen el marc legal de la política lingüística en el conjunt de l'Estat espanyol. A més, farem una breu pinzellada de com s'ha plasmat aquest fet sobre el tractament de les llengües en els respectius sistemes educatius.

---

<sup>67</sup> La zona bascofona està constituïda per 61 municipis del nord de Navarra, amb una població aproximada de 61 mil habitants, la zona mixta està formada per 47 municipis de la conca de Pamplona i algunes ramificacions i la zona castellanòfona, per 147 municipis (Huguet, 2001a).

Tot seguit, ens referim a les diferents Comunitats citant en primer lloc els casos d'Aragó i Astúries, que reflecteixen, com hem assenyalat, una situació específica a la qual ja hem fet referència en l'apartat precedent.

## ARAGÓ

Aragó és una Comunitat on amb el castellà, llengua majoritària de la població, hi coexisteixen dues llengües autòctones en una clara posició d'inferioritat: l'aragonès, que es parla a les valls pirinenques, i el català, que es parla a la part Oriental de la Comunitat. Malgrat això, cap de les dues llengües pròpies apareix citada en l'Estatut d'Autonomia d'aquesta Comunitat i, per tant, no gaudeixen de l'estatus d'oficialitat. Així no obstant, en el citat Estatut s'hi fa una referència indirecta emprant el terme "modalitats lingüístiques". En concret, l'Article 7 resa:

*Las lenguas y modalidades lingüísticas propias de Aragón gozarán de protección. Se garantizará su enseñanza y el derecho de los hablantes en la forma que establezca una Ley de Cortes de Aragón para las zonas de utilización predominante de aquéllas*<sup>68</sup>.

Quant a l'ensenyament de les llengües pròpies de la Comunitat aragonesa a llur sistema educatiu, en primer lloc, assenyalarem que després que es realitzés un acord de col·laboració entre els alcaldes d'algunes localitats i la Conselleria d'Educació de la Diputació General d'Aragó (DGA), la llengua aragonesa va començar a tenir una presència voluntària en els centres educatius d'aquestes a partir del curs 1997/1998. No obstant això, el desenvolupament d'aquesta experiència educativa no ha tingut gaire ressò ja que ha estat impregnada per un gran nombre de dificultats des del seu inici.

---

<sup>68</sup> Aquest és l'Article 7 de l'Estatut vigent –*Ley Orgánica 5/1996, de 30 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 8/1982, de 10 de agosto, de Estatuto de Autonomía de Aragón*, modificada per *Ley Orgánica 6/1994, de 24 de marzo, de reforma de dicho Estatuto* (BOE, núm. 315, de 31/12/96)–. Quan es va redactar l'Estatut d'Autonomia de la Comunitat aragonesa, l'Article 7 resava: *Las diversas modalidades lingüísticas de Aragón gozarán de protección, como elementos integrantes de su patrimonio cultural e histórico*. Tal com exposa l'Estatut vigent, allò relatiu a les llengües queda supeditat a l'establiment d'una *Ley de Cortes de Aragón*. Sobre aquesta, s'ha

En segon lloc, i en referència a la llengua catalana, per tal d'establir-ne la seva presència al sistema educatiu aragonès, es va fer un Conveni de Cooperació subscrit el novembre de 1986 entre el MEC i el Departament de Cultura i Educació de la Diputació General d'Aragó –en realitat, les classes de català es van iniciar el novembre de 1984, d'una manera transitòria prèvia a l'aplicació de l'esmentat Conveni, a través de la Resolució de 18 de juliol de 1984–. El Conveni estableix que els centres educatius que ho sol·licitin podran ensenyar Llengua Catalana, oferint-la com a assignatura optativa, en horari lectiu i amb un horari màxim de 3 hores setmanals. Els alumnes hi podran assistir voluntàriament i prèvia decisió dels pares que ho han de notificar per escrit (Huguet, 2001a).

## ASTÚRIES

El Principat d'Astúries és una Comunitat bilingüe on el castellà coexisteix amb el bable o asturià, una llengua específica de la Comunitat que malgrat no té caràcter oficial, en el seu Estatut d'Autonomia –Llei Orgànica 7/1981, de 30 de desembre (BOE núm. 9, d'11 de gener de 1982)<sup>69</sup>– s'estableix que l'esmentada llengua serà objecte de protecció i promoció. Així, l'Article 4 estableix:

*El bable gozarà de protecció. Se promoverá su uso, su difusión en los medios de comunicación y de enseñanza respetando en todo caso las variantes locales y la voluntariedad de su aprendizaje.*

Amb aquesta finalitat, es va aprovar la Llei 1/1998, de 23 de març, d'Ús i Promoció del Bable/Asturià. Aquesta Llei establia la presència de la llengua pròpia d'Astúries en llur sistema educatiu, especificant-ne la voluntarietat del seu aprenentate, que s'impartiria dins de l'horari lectiu i que es consideraria com una matèria integrant del currículum educatiu (Huguet, 2001a; MEC, 2003).

---

elaborat un avantprojecte de Llei de Llengües per a Aragó, però encara no ha estat aprovada pel Govern aragonès, amb les repercussions que això comporta.

<sup>69</sup> Reformat per Llei Orgànica 3/1991, de 13 de març (BOE núm. 9, d'11 de gener i 63, de 14 de març), per Llei Orgànica 1/1994, de 24 de març (BOE núm. 72, de 25 de març) i per Llei Orgànica 1/1999, de 7 de gener (BOE núm. 7, de 8 de gener).

D'aquesta manera, l'any 1984 el Govern de l'Estat i el del Principat d'Astúries es van plantejar una sèrie d'acords per impulsar la llengua pròpia de la Comunitat al sistema educatiu –recordem que aleshores el Principat no comptava amb competències plenes en educació–. Així la llengua asturiana va quedar regulada després que se signés un Conveni entre el MEC i el Principat d'Astúries: els centres educatius, de manera optativa, podran impartir Llengua Asturiana tant a Primària com a Secundària amb un horari màxim de 3 hores setmanals, previ acord del Consell Escolar. I a tots els efectes, serà tractada com una matèria més del currículum.

## **ILLES BALEARS**

La Comunitat Autònoma de les Illes Balears, té com a llengua pròpia el català. La seva oficialitat, juntament amb el castellà, queda recollida a la Llei Orgànica 2/1983, de 25 de febrer, per la qual s'aprova l'Estatut d'Autonomia de les Illes Balears (BOE núm. 51, de 1 de març)<sup>70</sup>. Així, l'Article 3 resa:

1. *La llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, tindrà, juntament amb la castellana, el caràcter d'idioma oficial.*
2. *Tots tenen el dret de conèixer-la i d'usar-la, i ningú no podrà ser discriminat per causa de l'idioma.*
3. *Les institucions de les Illes Balears garantiran l'ús normal i oficial dels dos idiomes, prendran les mesures necessàries per assegurar-ne el coneixement i crearan les condicions que permetin arribar a la igualtat plena de les dues llengües quant als drets dels ciutadans de les Illes Balears.*

A més, considerant que en el marc contextual de les Illes Balears hi ha diferents varietats locals del català, molt definides i diferents, fins i tot en cada illa, l'Article 14 de l'Estatut d'Autonomia de l'esmentada Comunitat afegeix:

---

<sup>70</sup> Reformat per Llei Orgànica 9/1994, de 24 de març (BOE núm. 72, de 25 de març) i per Llei Orgànica 3/1999, de 8 de gener (BOE núm. 8, de 9 de gener).

*La comunitat autònoma té competència exclusiva per a l'ensenyament de la llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, d'acord amb la tradició literària autòctona. Les modalitats insulars del català seran objecte d'estudi i protecció, sense perjudici de la unitat de l'idioma.*

Així, la Comunitat Autònoma de les Illes Balears (CAIB), sobre llurs competències estatutàries, va declarar el català com a llengua oficial en l'àmbit de l'ensenyament a través de la Llei 3/1986, de 19 d'abril, de Normalització Lingüística (BOE 16/07/1986). També es va establir que el català havia de ser ensenyat com a assignatura durant 4 hores setmanals. Tot i aquesta regulació, aquestes directrius no es van complir de manera generalitzada, situació que va canviar un cop es va signar el Conveni del 29 maig de 1990 entre el MEC i el CAIB. Amb aquest Conveni, l'ensenyament del català com a matèria va esdevenir una realitat en la major part dels centres educatius i la llengua catalana va començar a implantar-se com a llengua vehicular de l'ensenyament. Amb això, varis centres van seguir programes d'immersió lingüística uns anys més tard. La normativa sobre l'educació bilingüe al CAIB no es va assentar fins l'any 1997 amb el Decret 92/1997, de 4 de juliol (BOCAIB 17/07/1997), el qual regula l'ús i l'ensenyament de i en llengua catalana als centres educatius no universitaris. Amb aquest Decret, el número d'hores que es dediquin a l'ensenyament de la llengua catalana ha de ser el mateix que per a la llengua castellana en totes les etapes de l'educació obligatòria. També s'indica, per a cada nivell i etapa educativa les matèries que necessàriament han de ser impartides en català. A més, també s'hi indica que l'Administració educativa ha de promoure el català com a llengua vehicular i que els centres educatius l'aniran implantant de manera progressiva especificant-ho prèviament al Projecte Lingüístic de Centre. En Ordres posteriors s'ha aprofundit en aquestes qüestions (Huguet, 2001a; MEC, 2003).

## **PAÍS BASC**

El País Basc és una de les dues Comunitats Autònomes de l'Estat que té l'euskera com a llengua pròpia. L'Estatut d'Autonomia, aprovat mitjançant Llei Orgànica

3/1979, de 18 de desembre (BOE núm. 306, de 22 de desembre), d'aquesta Comunitat així ho recull. En concret, l'Article 6 estableix:

1. *El Euskera, lengua propia del pueblo Vasco, tendrá, como el castellano, carácter de lengua oficial en Euskadi i todos sus habitantes tienen el derecho a conocer y usar ambas lenguas.*
2. *Las instituciones comunes de la Comunidad Autónoma, teniendo en cuenta la diversidad socio-lingüística del País Vasco, garantizarán el uso de ambas lenguas, regulando su carácter oficial, y arbitrarán y regularán las medidas y medios necesarios para asegurar su conocimiento.*
3. *Nadie podrá ser discriminado por razón de la lengua.*
4. *La Real Academia de la Lengua Vasca-Euskaltzaindia es institución consultiva oficial en lo referente al euskera.*

Amb el que assenyala el citat Estatut, l'any 1982 a la Comunitat Autònoma del País Basc s'hi publica la Llei de Normalització Lingüística de l'euskera, recollint així la seva oficialitat juntament amb el castellà. Amb aquesta Llei l'àmbit d'influència de la llengua pròpia s'amplia a les escoles públiques i privades. Les dues llengües oficials a l'ensenyament no universitari del País Basc queden regulades amb el Decret 138/1983 d'11 de juliol publicat pel Departament d'Educació i Cultura. Amb aquest Decret, l'educació va quedar organitzada segons el tractament que rebien les dues llengües oficials a l'ensenyament. D'aquesta manera, es van diferenciar 4 models lingüístics:

1. *Model A:* la totalitat de l'ensenyament es realitza en castellà, excepte l'euskera. L'euskera és una assignatura com les altres i se li dediquen entre 4 i 5 hores.
2. *Model B:* el castellà i l'euskera s'empren com a vehicle d'ensenyament, aproximadament en un 50%. A l'ensem són també matèries del currículum amb una dedicació d'entre 4 i 5 hores per cadascuna.
3. *Model D:* la totalitat de l'ensenyament es realitza en euskera, excepte el castellà. El castellà és una assignatura més i se li dediquen entre 4 i 5 hores a la setmana.



4. *Model X*: tot l'ensenyament es realitza en castellà, sense cap presència d'euskera (pensat, entre altres, per a l'alumnat itinerant).

S'ha d'emfasitzar, que aquests quatre models es van elaborar a partir d'un criteri psicopedagògic concret, partint del concepte de llengua materna com a llengua vehicular d'ensenyament en l'inici de qualsevol aprenentatge, fins i tot el de les altres llengües. Amb aquests criteris, el model D està pensat per a l'alumnat bascoparlant, el model B per a l'alumnat que té coneixements d'ambdues llengües –tenint present que en aquest model la lectoescriptura està pensada per a fer-la en castellà– i el model A per als escolars castellanoparlants –que no tenien noció de l'euskera o aquesta era escassa–.

Per diversos motius, els pares tenen l'opció d'escollir el model que desitgen per als seus fills/es. Actualment, l'alumnat matriculat als nivells més baixos d'escolarització (Infantil i Primària) segueix majoritàriament els dos models que promouen més la llengua pròpia de la Comunitat (B i D), independentment de llur llengua familiar<sup>71</sup>, i el model A tendeix a desaparèixer<sup>72</sup> (Aliaga, 2004; Etxebarria, 2004).

## **GALÍCIA**

El gallec és la llengua pròpia de la Comunitat Autònoma de Galícia, així ho recull el seu Estatut d'Autonomia aprovat per Llei Orgànica 1/1981, de 6 d'abril (BOE núm. 101, de 28 d'abril), que en el seu Article 5, resa:

1. *La lengua propia de Galicia es el gallego.*
2. *Los idiomas gallego y castellano son oficiales en Galicia y todos tienen el derecho de conocerlos y usarlos.*

---

<sup>71</sup> Dades de la Comunitat basca, indiquen que mentre el curs 2000/2001 la major part de l'alumnat estava matriculat entre el model D (56%) i el B (31%), quan va sorgir l'organització de l'educació segons els diferents models l'A superava l'alumnat matriculat al model B i D conjuntament (Etxebarria, 2004).

<sup>72</sup> És obvi que aquest canvi, en part és el reflex d'unes actituds positives de la població de la Comunitat envers l'euskera.

3. *Los poderes públicos de Galicia garantizarán el uso normal y oficial de los dos idiomas y potenciarán la utilización del gallego en todos los órdenes de la vida pública, cultural e informativa, y dispondrán los medios necesarios para facilitar su conocimiento.*
4. *Nadie podrá ser discriminado por razón de la lengua.*

D'acord amb les competències derivades de l'Estatut d'Autonomia de Galícia, es va aprovar la Llei 3/1983, de 15 de juny, de Normalització Lingüística (DOG 14/07/1983). L'Article 14 d'aquesta Llei regula l'ús del gallec a l'ensenyament, amb la finalitat que l'alumnat dominés tant la llengua gallega com la castellana un cop finalitzat l'ensenyament obligatori. Aquesta disposició va ser desenvolupada pel Decret de 8 de setembre de 1983 (DOG 8/09/1983), el qual assigna el mateix nombre d'hores per a l'aprenentatge de les dues llengües oficials de la Comunitat a tot l'ensenyament no universitari. Així, al llarg de l'antiga EGB, el gallec s'estudiava durant 4 hores a la setmana, i a BUP i COU, 3 hores setmanals. A l'FP eren dues les hores que es dedicaven a la llengua pròpia de la Comunitat i en el curs d'accés, 5 hores setmanals. Remarquem que l'Article 13 de la Llei de Normalització Lingüística del gallec emprà el terme de "llengua materna" i estableix el dret de rebre l'ensenyament en aquesta llengua tant a Preescolar com a Cicle Inicial.

Ordres posteriors, la d'1 de març de 1988 i la de 3 de maig del mateix any, introdueixen noves modificacions i s'incorporen models d'ensenyament bilingüe. En aquest sentit, s'ha de remarcar que fins el curs 1988/1999 el gallec només estava present a l'ensenyament com a assignatura, amb una dedicació de 4 hores setmanals al llarg de l'EGB amb la possibilitat de rebre els primers aprenentatges en gallec si aquesta era la llengua pròpia dels escolars.

Més tard, el Decret 247/1995, de 14 de setembre (DOG 15/09/1995), va regular detalladament la utilització del gallec al conjunt del sistema educatiu de Galícia. A l'Educació Infantil i al primer cicle de l'Educació Primària, la llengua emprada havia de ser la que predominés entre l'alumnat. La resta de cicles i etapes es seguia un sistema mixt, basat en l'ús d'ambdues llengües oficials per a impartir les diferents àrees curriculars. La norma fixa quines eren les matèries que s'havien

d'impartir necessàriament en gallec, la resta de matèries s'impartien segons determinés el Projecte Educatiu de cada centre. Al cap d'un temps, certs aspectes de l'esmentat Decret van ser modificats pel Decret 66/1997, de 21 de març (DOG 3/04/1997) la regulació del qual preveia que el gallec s'emprés de forma preferent tant en les relacions internes com externes dels centres educatius<sup>73</sup> (Huguet, 2001a; MEC, 2003).

## NAVARRA

La Comunitat Foral de Navarra és l'altre territori de l'Estat on l'euskera n'és la llengua pròpia, malgrat només s'empra a la zona nord del seu territori. Aquesta llengua és oficial juntament amb el castellà i així queda recollit a la *Ley Orgánica 13/1982, de 10 de agosto, de Reintegración y Amejoramiento del Régimen Foral de Navarra* (BOE núm. 195, de 16 d'agost) –que equival a l'Estatut d'autonomia–. Així, l'Article 9, estableix:

1. *El castellano es la lengua oficial de Navarra.*
2. *El vascuence (o euskera) tendrá también carácter de lengua oficial en las zonas vascoparlantes de Navarra. Una ley determinará dichas zonas, regulará el uso oficial del vascuence y, en el marco de la legislación general del Estado, ordenará la enseñanza de esta lengua.*

L'ensenyament no universitari del basc i del castellà a Navarra va quedar regulat amb la Llei Foral 18/1986, de 15 de desembre, de la llengua basca (BON 17/12/1986). L'Article 5 d'aquesta Llei, assenyala tres zones en el conjunt de la Comunitat d'acord amb el coneixement i ús de la llengua basca: la zona bascòfona, la zona mixta i la zona castellanòfona a efectes, entre altres, de la impartició de les llengües a nivell educatiu.

---

<sup>73</sup> Malgrat la llengua gallega és cooficial a Galícia, hi ha una clara diferència de la consideració i tractament que es fa d'aquesta llengua minoritària entre l'àmbit rural i l'àmbit urbà, essent l'àmbit rural el que acull més parlants d'aquesta llengua i on rep més consideració dins del context educatiu. D'aquesta manera, el sistema educatiu afavoreix que els que tenen el gallec com a L1 (àmbit rural) esdevinguin bilingües actius, i els que tenen el castellà com a L1 (àmbit urbà), en bilingües passius (Costas i Paredes, 2001).

Així, el Decret 159/1988, de 19 de maig (BON 1/07/1988), desenvolupat per les Ordres Forals 1049/1988, de 3 de novembre, 848/1988 i 849/1988, de 30 d'agost, van regular 4 models lingüístics en l'àmbit de la Comunitat Foral de Navarra:

### *ZONA BASCÒFONA*

1. *Model A:* tot l'ensenyament s'imparteix en castellà i l'euskera és una assignatura obligatòria més del currículum a tots els nivells. El nombre d'hores que es dediquen a l'ensenyament de la llengua pròpia de la Comunitat, en general, és de 3 o 4 hores depenent del Cicle. Aquest model contempla la possibilitat d'impartir una assignatura en euskera del Cicle Superior de l'EGB i una o dues assignatures els diferents cursos de l'Ensenyament Mitjà, si així ho sol·liciten un número mínim d'alumnes o de pares i tutors.
2. *Model B:* l'ensenyament s'imparteix en euskera i en castellà i ambdues són també matèries del currículum. L'euskera és llengua vehicular en una matèria o àrea del Cicle Inicial i del Cicle Mitjà, en dues matèries del Cicle Superior i en una o dues matèries en els diferents cursos de l'Ensenyament Mitjà. El castellà com a assignatura s'ensenya el mateix nombre d'hores, en general, que la llengua basca en el Model A, excepte a 3r. de BUP, en què no forma part de les matèries obligatòries.
3. *Model D:* tot l'ensenyament s'imparteix en euskera, excepte la Llengua Castellana. L'assignatura de Llengua Castellana és obligatòria a la totalitat de l'ensenyament no universitari i les hores que se li dediquen són les mateixes que les del Model B.

### *ZONA MIXTA*

En aquesta zona el decret autoritza l'ensenyament de i en euskera, prèvia petició dels pares o tutors, o de l'alumnat, i que hi hagi un nombre mínim d'escolars per formar un grup o unitat escolar. Els models als quals s'haurien d'adequar les peticions serien els mateixos que els de la zona bascòfona.

En aquesta zona existeix també el Model G: tot l'ensenyament s'imparteix en castellà sense que hi hagi presència d'euskera.

#### ZONA CASTELLANÒFONA

En aquesta zona, l'euskera només pot tenir presència a l'ensenyament com a assignatura –Model A– prèvia petició dels pares o tutors, o de l'alumnat, i que hi hagi un nombre mínim d'escolars per formar un grup o unitat escolar. No obstant això, l'alumnat també es pot acollir al Model G, i en l'ensenyament de titularitat privada hi ha una certa oferta del Model D (Huguet, 2001a; MEC, 2003).

L'organització de l'ensenyament a partir de models que fa Navarra es diferencia de la que fa el País Basc. Així, per exemple, mentre el criteri de la llengua materna sembla present en l'organització dels diferents models existents al País Basc, en la legislació de Navarra no se'n fa cap referència. Respecte a això Huguet (2001a) assenyala: “*Mentre al País Basc el criteri de llengua materna sembla guiar l'existència d'un o altre model, en el cas de Navarra aquesta existència es relaciona amb la voluntarietat*” (Huguet, 2001a: 83).

#### COMUNITAT VALENCIANA

A la Comunitat Valenciana, el valencià comparteix amb el castellà l'oficialitat, establint-ho així la Llei Orgànica 5/1982, d'1 de juliol, d'Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana (BOE núm. 164, de 10 de juliol). D'aquesta manera, l'Article 7 de l'Estatut d'Autonomia d'aquesta Comunitat, resa:

1. *Els dos idiomes oficials de la Comunitat Autònoma són el valencià i el castellà. Tot tenen el dret a conèixer-los i a usar-los.*
2. *La Generalitat Valenciana garantirà l'ús normal i oficial de les dos llengües, i adoptarà les mesures necessàries per a assegurar-ne el coneixement.*
3. *Ningú podrà ser discriminat per raó de la seua llengua.*

4. *S'atorgarà protecció i respecte especials a la recuperació del valencià.*
5. *La llei establirà els criteris d'aplicació de la llengua pròpia a l'Administració i l'ensenyança.*
6. *Es determinaran per llei els territoris en els quals predomine l'ús d'una llengua i de l'altra, així com els que puguen ser exceptuats de l'ensenyança i de l'ús de la llengua pròpia de la comunitat.*

Així, les Corts Valencianes, van aprovar la Llei 4/1983, de 23 de novembre, de l'Ús i Ensenyament del Valencià. Aquesta Llei empra el concepte de “llengua habitual” per a referir-se a la llengua vehicular d'ensenyament en els primers nivells educatius. A més, el seu Article 19 resa que al finalitzar l'ensenyament obligatori els escolars han de poder emprar de la mateixa manera tant el castellà com el valencià a nivell oral i escrit.

Els Decrets de 30 de juliol de 1984 i 1 de setembre del mateix any, desenvolupen la citada Llei. Amb aquests Decrets es regula l'ensenyament del valencià com assignatura a l'ensenyament obligatori i a l'ensenyament mitjà. La dedicació assignada fou d'entre 3 i 4 hores a la setmana. D'altra banda, com ja hem assenyalat, la normativa de la Comunitat Valenciana estableix dues zones lingüístiques en el seu àmbit territorial: la zona de predomini lingüístic valencià i la zona de predomini lingüístic castellà. Així, l'Article 11 del Decret d'1 de setembre de 1984 diu que en les zones de predomini lingüístic valencià la llengua valenciana, a banda de ser una assignatura, s'anirà estenent de manera progressiva com a vehicle d'ensenyament a partir del Cicle Mitjà per tal que l'alumnat arribi a tenir un coneixement de valencià i de castellà similar al finalitzar l'educació.

D'altra banda, s'ha de remarcar l'Ordre de 23 de novembre de 1990 en la qual es regula la immersió lingüística a l'ensenyament. A més, segons les previsions dels Reglaments Orgànics dels centres educatius (Decret 233/1997 i 234/1997, de 2 de setembre), els programes d'educació bilingüe que es portin a terme als centres hauran de constar en llurs Projectes Educatius i podran basar-se segons tres modalitats: Programes d'Ensenyament en Valencià, Programes d'Immersion Lingüística i Programes d'Incorporació Progressiva (Huguet, 2001a; MEC, 2003).

En relació amb el que acabem d'exposar, i centrant-nos en la importància que adquireix el sistema educatiu en l'àmbit lingüístic, podem dir que les Lleis de les Comunitats Autònomes de les Illes Balears, el País Basc, Catalunya, Galícia, Navarra i la Comunitat Valenciana s'encaren per tal que, en finalitzar l'escolaritat obligatòria, l'alumnat domini d'una manera similar el castellà i la llengua pròpia de cada Comunitat, esdevenint bilingüe independentment de llur llengua familiar. Aquesta fita ha comportat que el sistema educatiu d'aquests territoris s'hagin organitzat de manera bilingüe *“ja que, per a un gran nombre d'escolars, l'escola és l'únic context en el qual poden desenvolupar competència lingüística en la llengua diferent al castellà”* (Huguet, 2004: 404).

D'altra banda, tant a la Comunitat aragonesa com a l'asturiana, el fet que les seves llengües específiques no gaudeixin de cooficialitat juntament amb el castellà, en dificulta la seva consideració en el context educatiu.

D'acord amb el que hem exposat, en el transcurs dels darrers vint anys l'educació bilingüe ha assolit gran importància a l'Estat espanyol i, actualment, es pot afirmar que tant el sistema educatiu de la Comunitat Autònoma de Catalunya com el del País Basc *“s'organitzen segons els criteris de l'educació bilingüe i que en territoris, com València, Balears, Navarra i Galícia, existeix un número important de programes d'educació bilingüe”* (Huguet, 2004: 404).

És a dir, en les Comunitats Autònomes monolingües, el castellà és la llengua vehicular dels processos d'ensenyament–aprenentatge del currículum escolar de totes les etapes i nivells educatius alhora que també s'imparteix com a matèria d'estudi, però en les Comunitats on existeix una llengua pròpia –oficial–, aquestes comparteixen amb el castellà els processos d'ensenyament–aprenentatge de les diferents àrees i matèries dels currículums escolars, segons els models lingüístics adoptats en cada cas. Així mateix, també s'imparteixen com a matèria d'estudi en tots els nivells i etapes educatives dels seus territoris. No obstant això, la normativa vigent resa que la llengua vehicular d'ensenyament i aprenentatge en totes les matèries i centres educatius de la Comunitat Autònoma de Catalunya és, de manera exclusiva, el català.

D'acord amb el que s'ha exposat, en el marc global de l'Estat s'hi poden diferenciar quatre models lingüístics (MEC, 2003, 2004):

1. El castellà és la única llengua d'ensenyament–aprenentatge en tots els nivells educatius i s'estudia com a matèria del currículum escolar. Aquest model és el que trobem en aquelles Comunitats que només tenen el castellà com a llengua oficial.
2. El castellà és la llengua d'ensenyament i s'estudia com a àrea del currículum escolar en tots els nivells educatius i s'imparteix una altra llengua oficial com a matèria específica del currículum. Aquest model es pot trobar en un determinat percentatge de centres educatius d'aquelles Comunitats que tenen dues llengües oficials (excepte a Catalunya).
3. El castellà i una altra llengua oficial s'organitzen de manera bilingüe –els centres imparteixen algunes àrees i matèries en la llengua de l'Estat i unes altres àrees i matèries en la llengua pròpia de la Comunitat. Així mateix, ambdues llengües són objecte d'estudi com a matèries específiques del currículum. Aquest és el model que trobem a tota la Comunitat de Galícia i en un percentatge de centres de la resta de Comunitats bilingües (excepte a Catalunya).
4. L'ensenyament es realitza en una llengua oficial diferent del castellà, que també serà una àrea o matèria del currículum i el castellà només serà tractat com a àrea o matèria específica del currículum. Aquest és el model que trobem a tota la Comunitat de Catalunya i en un cert percentatge de centres de la resta de Comunitats (excepte Galícia) (MEC, 2003, 2004).

Amb aquest marc de fons, l'apartat que ve a continuació, tal com hem assenyalat, el dediquem íntegrament a la Comunitat Autònoma de Catalunya per ser aquesta el marc contextual de l'estudi que presentem en aquest document. Això justifica que ens estenguem una mica més en comparació amb la resta de Comunitats ja tractades.



### 3. EL CATALÀ, LENGUA PRÒPIA DE CATALUNYA.

La llengua catalana, que troba les seves arrels en el grup de les llengües neolatines, va sorgir entre els segles VIII i X, i la seva frontera lingüística després d'estendre's territorialment amb les conquestes de la corona catalanoaragonesa, va quedar constituïda al final del regnat de Jaume I.

Malgrat que la llengua catalana s'inclou en el grup de llengües minoritàries considerades per la Unió Europea, la seva realitat sociodemogràfica dista molt d'algunes d'elles<sup>74</sup>.

Actualment, el domini de la llengua catalana es distribueix en set territoris corresponents a quatre Estats: Catalunya, Comunitat Valenciana, Illes Balears i Franja de Ponent a Espanya, al Principat d'Andorra, la Catalunya Nord a França i l'Alguer a Itàlia. Així, podem afirmar que la nostra llengua s'estén sobre 68.000 Km<sup>2</sup> en els quals viuen més d'11 milions de persones.

Pel que fa al seu coneixement, dels estudis realitzats es dedueix que són més de 7,5 milions les persones que són capaces de parlar-la, i de prop de 10 milions els que la poden entendre (Generalitat de Catalunya, 2005d).

Però, deixant de banda altres territoris, i atenent els interessos de la nostra recerca, en el que segueix centrarem l'atenció en el cas de Catalunya.

#### 3.1. El marc legal del català.

En referència a l'Estatut d'Autonomia de la Comunitat Autònoma de Catalunya, l'Article 3 estableix:

1. *La llengua pròpia de Catalunya és el català.*
2. *L'idioma català és l'oficial de Catalunya, així com també ho és el castellà, oficial a tot l'Estat espanyol.*

---

<sup>74</sup> A tall d'exemple, en relació amb les 20 llengües oficials de la Unió Europea, atenent el nombre d'habitants la nostra llengua se situa en el vuitè lloc, posicionant-se així per davant del danès, el suec, el finès, el grec i l'hongarès, entre altres (Generalitat de Catalunya, 2005d).

3. *La Generalitat garantirà l'ús normal i oficial d'ambdós idiomes, prendrà les mesures necessàries per tal d'assegurar llur coneixement i crearà les condicions que permetin d'arribar a llur igualtat plena quan als drets i deures dels ciutadans de Catalunya.*
4. *La parla aranesa serà objecte d'ensenyament i d'especial respecte i protecció.*

Aquest Estatut va ser aprovat l'any 1979 –Llei Orgànica 4/1979, de 18 de desembre (BOE núm. 30, de 22 de desembre de 1979) i va ser conseqüència directa de la Constitució de 1978. També, en la majoria de les Comunitats Autònomes plurilingües que conformen l'Estat, va sorgir una generalització d'esforços per intentar revaloritzar les llengües pròpies dels diferents territoris i superar així la situació de precarietat amb la qual es trobaven després de la dictadura franquista. Com hem assenyalat en algunes Comunitats però, aquesta circumstància va tenir un ressò força més limitat.

### *3.1.1. La legislació del català en l'ensenyament no universitari.*

Malgrat la llengua catalana va ser normativitzada a començaments del segle passat, no va ser fins la reinstauració de la Generalitat que se'n va generalitzar el seu ús, i se'n va normalitzar definitivament el seu ensenyament<sup>75</sup>. Com se sap, abans que la Generalitat incorporés el català al sistema educatiu de Catalunya, la presència del català a l'ensenyament no universitari estava limitada a "l'escola catalana" que formava part de la xarxa privada d'escolarització en forma de cooperatives, quotes, etc. Durant els anys 80 una part important d'aquests centres es van incorporar a la xarxa pública d'ensenyament, fet clau per entendre la presència del català a l'actual sistema educatiu i, conseqüentment, l'existència de models d'ensenyament bilingüe (Vila, 1995).

D'aquesta manera, a partir de la promulgació de la Llei de Normalització Lingüística de 1983, progressivament tots els escolars de Catalunya van anar

---

<sup>75</sup> La Generalitat de Catalunya té plena competència en matèria d'ensenyament des de 1979.

tenint contacte amb la llengua pròpia de la nostra Comunitat com a llengua d'aprenentatge. Actualment, es pot afirmar que la major part del sistema educatiu de Catalunya és un sistema d'educació bilingüe com, per exemple, el de Luxemburg o el del Canadà de parla francesa (Huguet, 2004).

Pel que fa a la legislació del català, a l'inici dels anys 80, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya va publicar diferents Decrets en els quals s'hi regulava la presència del català en l'ensenyament no universitari i les titulacions que hauria de posseir el professorat per tal d'impartir classes de o en català. No obstant això, la normativa avui vigent no es va desenvolupar fins després de la publicació de la Llei de Normalització Lingüística.

La Llei de Normalització Lingüística de la llengua catalana, publicada al DOGC de 22 d'abril de 1983, així com la darrera reforma de la mateixa de 1998<sup>76</sup>, afirmen l'obligatorietat de l'alumnat de poder emprar normal i correctament tant el català com el castellà<sup>77</sup> al finalitzar l'ensenyament obligatori, sigui quina sigui la seva llengua en iniciar l'ensenyament. A l'ensem, la Llei considerava que per aconseguir aquest objectiu la forma d'accedir a l'ensenyament (programes en català amb el castellà com a segona llengua o viceversa) ha de ser una decisió de les famílies. És a dir, la Llei no introduïa el concepte de llengua "materna" o "familiar"<sup>78</sup>, sinó que emprava el de llengua "habitual" i deixa a les famílies, des de la voluntarietat, la lliure elecció de la llengua d'ensenyament per als seus fills. Pel que fa al professorat, la Llei situava els drets lingüístics de la població per sobre dels drets dels funcionaris i en el seu Article 18.1. exposava que "*d'acord amb les exigències de llur tasca docent, els professors han de conèixer les dues*

---

<sup>76</sup> Ens referim a la Llei de Política Lingüística de 7 de gener de 1998, que té com a objectiu general donar un nou impuls a la llengua catalana, especialment en els seus usos socials i institucionals.

<sup>77</sup> L'Article 21.3 de la Llei de Política Lingüística de 7 de gener de 1998 afirma: "*L'ensenyament del català i del castellà ha de tenir garantida una presència adequada en els plans d'estudi, de manera que tots els infants, qualsevol que sigui llur llengua habitual en iniciar l'ensenyament, han de poder utilitzar normalment i correctament les dues llengües oficials al final de l'educació obligatòria*".

<sup>78</sup> L'Article 21.2 de la Llei de Política Lingüística de 7 de gener de 1998 afirma: "*Els infants tenen dret a rebre el primer ensenyament en llur llengua habitual, ja sigui aquesta el català o el castellà. L'Administració ha de garantir aquest dret i posar els mitjans necessaris per a fer-lo efectiu. Els pares o els tutors poden exercir-lo en nom de llurs fills instant que s'apliqui*".

*llengües oficials*”, reservant-se el Govern de la Generalitat la regulació dels mecanismes d'accés del personal docent al sistema educatiu. Per una altra banda, la formació del professorat per accedir al sistema d'ensenyament de Catalunya, va quedar regulada definitivament a través d'una Ordre del 9 de juliol de 1985 en la qual l'obtenció del títol de “Mestre de Català”<sup>79</sup> quedava en mans de la realització de la Diplomatura de Magisteri en l'especialitat de “llengües”. A més, es mantenia el primer cicle del reciclatge que, conjuntament amb un Certificat de Capacitació en Llengua Catalana, habilitava per a l'ensenyament en català en els primers nivells de l'escolaritat. Una de les novetats més importants d'aquesta Ordre consistia en afegir continguts didàctics relatius a la pràctica de l'ensenyament bilingüe als continguts lingüístics i culturals, per tal de poder obtenir la certificació o superar el primer cicle de reciclatge.

El 30 d'agost de 1983, el Diari Oficial de la Generalitat va publicar un Decret, que va ser completat amb una Ordre del 8 de setembre del mateix any, en el que es regulava la presència del català en l'ensenyament no universitari. A grans trets, el Decret afirmava que l'elecció de la llengua vehicular era voluntària en l'etapa d'Educació Infantil i el primer cicle de l'Educació Primària, i que el Departament d'Ensenyament es comprometia a que tots els docents d'aquests nivells coneguessin ambdues llengües. En tot cas, quedava ben indicat que la llengua que no s'emprés per a l'aprenentatge havia de ser estudiada com a assignatura en els citats nivells educatius. En darrer lloc, s'especificava que la forma organitzativa i didàctica que adoptava cada centre era una decisió del Claustre de Professors que, juntament amb les famílies, eren els que tenien la darrera paraula sobre la presència de cadascuna de les llengües en aquests nivells educatius. De la mateixa manera, el Decret també assenyalava que, a banda de la llengua d'aprenentatge en el primer cicle de l'Educació Primària, al llarg del segon cicle d'aquesta mateixa etapa educativa, totes les institucions educatives estaven obligades a introduir una àrea del currículum, a escollir entre Socials o Naturals, en llengua catalana i, en el tercer cicle, s'havia d'impartir en català ambdues àrees. En l'Educació Secundària i el Batxillerat s'obligava a rebre en llengua catalana dues assignatures a escollir

---

<sup>79</sup> Aquest títol s'obtenia a través del segon cicle del reciclatge del professorat en llengua catalana.

entre quatre: Ciències Naturals, Dibuix, Història i Matemàtiques. El mateix criteri es va mantenir en la Formació Professional, de manera que una de les assignatures que s'havia d'impartir en català havia de pertànyer a l'àmbit de Ciències Aplicades o Formatives i l'altra de l'àrea Tecnològica-Pràctica. Amb totes aquestes especificacions, i de forma evident, l'ensenyament del català i del castellà com a assignatures estava present en tots els cursos, cicles i nivells de l'ensenyament no universitari.

Aquest plantejament, abolia qualsevol model educatiu en el qual el català només fos una assignatura. És a dir, l'ensenyament o bé s'organitza en llengua catalana amb el castellà com a assignatura, o bé com a programa bilingüe en el qual, independentment de la llengua d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, progressivament ambdues llengües es reparteixen d'una manera similar en el currículum escolar. D'altra banda, s'ha de remarcar que aquest plantejament va possibilitar l'extensió de nombrosos programes d'ensenyament en català a nenes i nens de llengua familiar castellana: els Programes d'Immersion Lingüística. No és necessari assenyalar que l'èxit d'aquests programes respon, en un primer terme, a les actituds positives vers l'ensenyament en català per part de sectors importants de la població castellanoparlant (Huguet i Suïls, 1998; Areny i Van der Shaaf, 2000; Huguet i Llorca, 2001).

Actualment, com hem fet referència amb anterioritat, Catalunya compta amb una nova Llei de Política Lingüística que té com a objectiu general donar un nou impuls a la llengua catalana, especialment en els seus usos socials i institucionals. Pel que fa el tema de l'ensenyament, aquesta Llei dicta que la llengua catalana passa a ser la llengua vehicular i d'aprenentatge de tot l'ensenyament no universitari, inclòs el batxillerat i la formació professional, i es fomenta la docència en català a l'ensenyament universitari<sup>80</sup>. Donada la significació

---

<sup>80</sup> Vila Moreno i Vial (2002) especifiquen que els Programes d'Immersion Lingüística, com s'ha assenyalar, s'han desenvolupat en aquells centres on els no-castellanoparlants nadius han assolit les proporcions majoritàries. D'altra banda, actualment els centres estan seguint un model basat en l'escolarització conjunta dels escolars sense fer una distinció de la primera llengua, amb el català com a llengua vehicular predominant i que reben el nom de *Models de conjunció en català*. Aquest model ha estat desenvolupat amb l'objectiu de generar competència comunicativa oral i escrita en ambdues llengües oficials a Catalunya. D'altra banda, els citats autors assenyalen que s'ha suggerit que darrere d'aquest model s'hi poden trobar una gran varietat de pràctiques lingüístiques. En

d'aquesta Llei, tot seguit destacarem alguns dels articles corresponents al Capítol III que fa referència a l'ensenyament:

Article 20.

La llengua de l'ensenyament

1. *El català, com a llengua pròpia de Catalunya, ho és també de l'ensenyament, en tots els nivells i les modalitats educatius.*
2. *Els centres d'ensenyament de qualsevol grau han de fer del català el vehicle d'expressió normal en llurs activitats docents i administratives, tant les internes com les externes.*

Article 21.

*L'ensenyament no universitari.*

1. *El català s'ha d'utilitzar normalment com llengua vehicular i d'aprenentatge en l'ensenyament no universitari.*
2. *Els infants tenen dret a rebre el primer ensenyament en llur llengua habitual, ja sigui aquesta el català o el castellà. L'Administració ha de garantir aquest dret i posar els mitjans necessaris per a fer-lo efectiu. Els pares o els tutors poden exercir-lo en nom de llurs fills instant que s'apliqui.*
3. *L'ensenyament del català i del castellà ha de tenir garantida una presència adequada en els plans d'estudi, de manera que tots els infants, qualsevol que sigui llur llengua habitual en iniciar l'ensenyament, han de poder utilitzar normalment i correctament les dues llengües oficials al final de l'educació obligatòria.*
4. *En l'ensenyament postobligatori l'administració educativa ha de fomentar polítiques de programació i docència que garanteixin perfeccionar el coneixement i ús de les dues llengües per tal que tots els joves adquireixin un bagatge instrumental i cultural propi d'aquests ensenyaments.*
5. *L'alumnat no ha d'ésser separat en centres ni en grups classe diferents per raó de la seva llengua habitual.*

---

aquest sentit, accentuen que probablement l'ús del castellà com a llengua vehicular és força més ampli del que les xifres mostren si es consideressin les pràctiques habituals d'alternança dels codis en el si de l'aula (Vila Moreno i Vial, 2002).

6. *Hom no pot expedir el títol de graduat en educació secundària a cap alumne que no acrediti que té els coneixements orals i escrits de català i de castellà propis d'aquesta etapa.*
7. *L'acreditació del coneixement del català no pot ésser exigida en el cas d'alumnes que han estat dispensats d'aprendre'l durant l'ensenyament o una part d'aquest, o que han cursat l'ensenyament obligatori fora del territori de Catalunya, en les circumstàncies que el Govern de la Generalitat ha d'establir per reglament.*
8. *L'alumnat que s'incorpori tardanament al sistema educatiu de Catalunya ha de rebre un suport especial i addicional d'ensenyament del català.*

Article 22.

*L'ensenyament universitari.*

1. *En els centres d'ensenyament superior i universitari, el professorat i l'alumnat tenen dret a expressar-se en cada cas, oralment o per escrit, en la llengua oficial que prefereixin.*
2. *El Govern de la Generalitat, les universitats i les institucions d'ensenyament superior, en l'àmbit de les competències respectives, han d'adoptar les mesures pertinents per tal de garantir i fomentar l'ús de la llengua catalana en tots els àmbits de les activitats docents, no docents i de recerca, incloses les lectures de tesis doctorals i la realització d'oposicions.*
3. *Les universitats han d'oferir cursos i altres mitjans adequats perquè l'alumnat i el professorat perfeccionin la comprensió i el coneixement de la llengua catalana.*
4. *Les universitats poden, en cas necessari, establir criteris específics d'ús lingüístic en les activitats relacionades amb compromisos internacionals.*

Article 23.

*La formació permanent i els ensenyaments de règim especial.*

1. *En la programació de cursos de formació permanent d'adults és preceptiu l'ensenyament del català i del castellà.*
2. *En els centres d'ensenyament de règim especial d'idiomes és preceptiu oferir l'ensenyament de les dues llengües oficials.*
3. *En els centres d'ensenyament de règim especial dependents de la Generalitat en què no s'ensenya llengua s'han d'oferir cursos*

*de llengua catalana als alumnes que en tinguin un coneixement insuficient.*

Article 24.

*El professorat.*

- 1. El professorat dels centres docents de Catalunya de qualsevol nivell de l'ensenyament no universitària ha de conèixer les dues llengües oficials i ha d'estar en condicions de poder fer-ne ús en la tasca docent.*
- 2. Els plans d'estudi per als cursos i els centres de formació del professorat han d'ésser elaborats de manera que l'alumnat assoleixi la plena capacitat en les dues llengües oficials, d'acord amb les exigències de cada especialitat docent.*
- 3. El professorat dels centres d'ensenyament universitari de Catalunya ha de conèixer suficientment les dues llengües oficials, d'acord amb les exigències de la seva tasca docent. Aquesta norma no és aplicable al professorat visitant i a altres casos anàlegs. Correspon a les universitats d'establir els mecanismes i els terminis pertinents per al compliment d'aquest precepte.*

Per la temàtica de la recerca que estem presentant, entre els articles fins aquí esmentats, remarcarem l'Article 20.1, referit a la consideració del català com a llengua de l'ensenyament en tots els nivells i modalitats, i l'Article 21.8, on s'incideix sobre el suport addicional d'ensenyament de català que ha de rebre l'alumnat d'incorporació tardana.

### **3.2. El coneixement del català.**

Pel que fa al coneixement de català a Catalunya, segons les dades del cens lingüístic de l'any 2001<sup>81</sup>, del total de 6.215.281 persones de 2 anys i més que residien a Catalunya, 5.872.202 persones entenien el català, xifra que suposava un augment de 188.965 persones en relació amb l'any 1996. En termes relatius però,

---

<sup>81</sup> El cens lingüístic del 2001, com es pot deduir, va estar elaborat a partir dels resultats referits a la població resident a Catalunya a partir dels 2 anys d'edat.



la proporció de persones que entenen el català era del 94,49%, xifra que indicava una lleugera reducció respecte el nivell de cinc anys enrere, que era del 94,97%.

La població que sabia parlar el català era de 4.630.640 persones, xifra que representava un creixement de 124.128 persones en el període 1996-2001. En percentatges, l'any 2001 les persones que saben parlar català representaven un 74,50%, una proporció lleugerament més baixa que la de 1996 que era d'un 75,30%.

Tant en el cas de les persones que entenen el català, com en el que el saben parlar, les petites baixes constatades el 2001 respecte el 1996, responen a:

*“l'important augment del total de població resident a Catalunya, derivat de l'increment de la immigració procedent de l'estranger, que ha tingut lloc en el curs de l'últim quinquenni, però especialment a partir de l'any 2000”* (Generalitat de Catalunya, 2003a: 1).

Tanmateix, els resultats referents a les persones que declaraven saber llegir i escriure el català, que van experimentar un important creixement tant en termes absoluts com relatius, es troben també vinculades a l'alfabetització i escolarització de la població. D'acord amb això, 4.621.404 persones manifestaren saber llegir el català, 291.153 persones més en relació amb l'any 1996. En termes relatius la proporció de residents que saben llegir el català l'any 2001 era del 74,35%, mentre que l'any 1996 era del 72,35%.

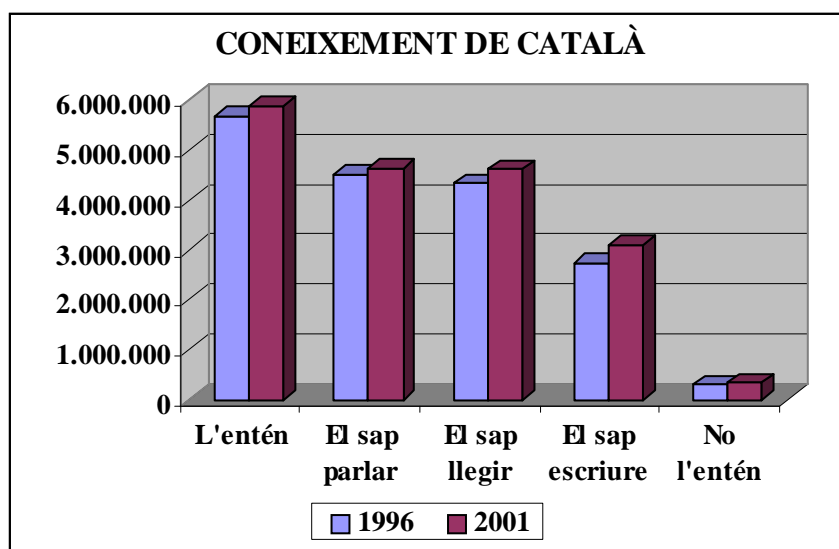
Les persones que van declarar saber escriure el català són les que experimentaren el creixement més notable tant en termes absoluts com relatius. Així, 3.093.223 persones saben escriure'l, amb un augment de 349.897 respecte a l'any 1996, mentre que el seu pes en el conjunt de la població catalana va incrementar fins el 49,76% l'any 2001, enfront del 45,84% registrat cinc anys enrere.

D'altra banda, la població que va declarar no entendre el català era en termes relatius d'un 5,51% de la població (343.079 persones) l'any 2001, augmentant lleugerament respecte l'any 1996, que era d'un 5,03% (301.097 persones). En

xifres absolutes suposa que l'any 2001 hi va haver un increment de 41.982 persones que no entenien el català respecte l'any 1996 (Generalitat de Catalunya, 2003a).

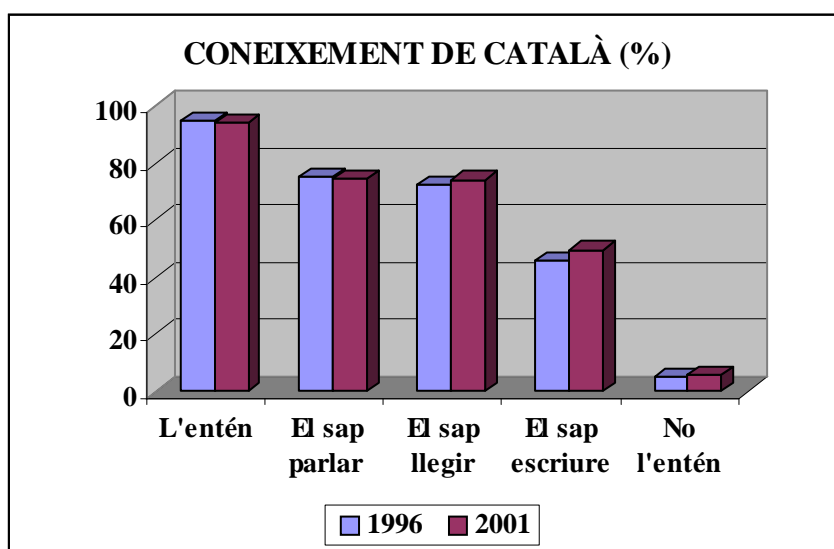
El Gràfic 9 recull l'evolució, en xifres absolutes, del coneixement de català de la població resident a Catalunya entre l'any 1996 i l'any 2001. I el Gràfic 10 plasma aquesta mateixa relació en termes relatius.

**Gràfic 9: Evolució, en xifres absolutes, del coneixement del català. 1996-2001.**



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades provinents del cens lingüístic de 1996 i del cens lingüístic de 2001.

**Gràfic 10: Evolució, en termes relatius, del coneixement de català. 1996-2001.**

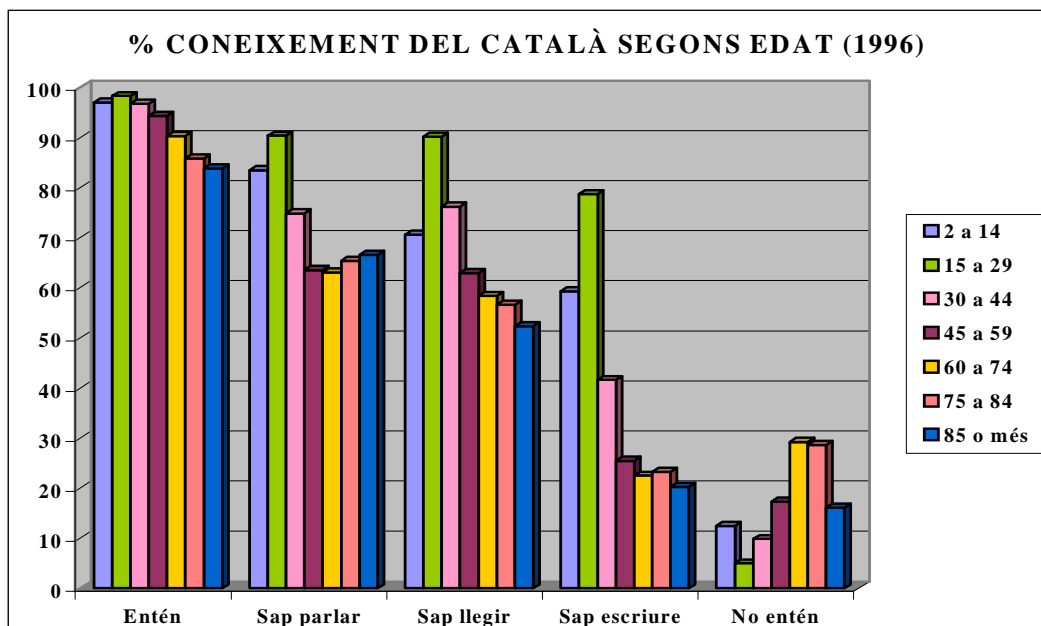


Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del cens lingüístic de 1996 i del cens lingüístic de 2001.

Quan aquesta evolució s'analitza en relació amb els grups d'edat, en general no s'observen variacions importants, tret de la població que va declarar que no entenia el català, que s'havia reduït en tots els grups d'edat el 2001 respecte de 1996. Considerant les dades en conjunt, tant les de 1996 com les de 2001, destaquem que els màxims nivells de coneixement de català es donaven en les generacions més joves i especialment pels grups d'edat compresos entre 14 i 29 anys, que són els que evidenciarien els efectes de l'escolarització en català. Subratllant també d'aquests mateixos grups d'edat, que són els que mostraren els percentatges més baixos d'entre la població que va declarar no entendre el català (Generalitat de Catalunya, 2003a).

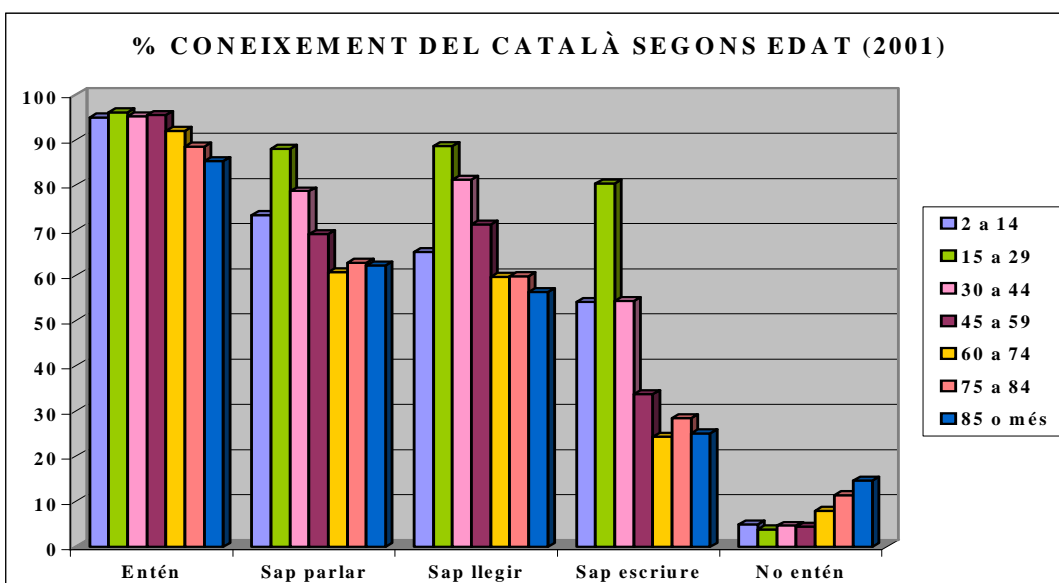
El Gràfic 11 i el Gràfic 12 il·lustren, en termes relatius, el coneixement de català de la població resident a Catalunya per grups d'edat, segons el cens lingüístic de 1996 i de 2001, respectivament.

**Gràfic 11: Coneixement del català en funció dels grups d'edat, en termes relatius. 1996.**



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del cens lingüístic de 1996.

**Gràfic 12: Coneixement del català en funció de l'edat, en termes relatius. 2001.**



Font: Elaboració pròpia a partir de les dades del cens lingüístic de 2001.

### 3.3. Usos lingüístics de la població.

Les dades sobre els usos lingüístics de la població a Catalunya que presentem a continuació corresponen a l'any 2003, les darreres que s'han publicat sobre aquest tema, en les quals es va tenir en consideració la població a partir dels 15 anys d'edat (Institut d'Estadística de Catalunya, 2003).

En referència als usos lingüístics, analitzarem tres aspectes diferents: 1) la primera llengua parlada a la llar; 2) la que es considera llengua pròpia; i 3) la llengua habitual.

Començant per les dades generals de la població de Catalunya, pel que fa a la primera llengua parlada a la llar, s'ha de destacar que el català ho ha estat pel 40,4% (2.213,1 milers) de la població resident a la nostra Comunitat i un 2,8% (152,0 milers) ha estat bilingüe català-castellà de manera uniforme. Si ajuntem aquests dos percentatges, podem dir que el català ha estat la primera llengua parlada de petit a la llar pel 43,2% de la població, mentre que el castellà com a primera llengua familiar, n'ha estat pel 53,4% (2.929,1 milers). El 3,2% (174,1 milers) declarà tenir una altra llengua en el si familiar.

Aquestes dades referents a l'ús del català a la llar com a primera llengua, són evidentment conseqüència dels creixents fluxos migratoris registrats a Catalunya al llarg del segle XX, *“que han fet que la població es multipliqués per tres en el curs dels últims cent anys”* (Generalitat de Catalunya, 2003b: 1).

D'altra banda, el català va ser considerat com a llengua pròpia pel 48,8% (2.670,1 milers) de la població de Catalunya, mentre el castellà ocuparia la segona posició amb el 44,3% (2.424,7 milers). A més, un 5,2% (283,2 milers) va considerar que són ambdues i un 1,8% (91,1 milers) indicaren altres situacions.

Pel que fa el català com a llengua d'ús, pel 50,1% (2.742,6 milers) era la seva llengua habitual, mentre que el castellà n'era del 44,1% (2.410,3 milers), essent ambdues llengües parlades igualment pel 4,7% (255,7 milers) de la població.

Com podem observar, l'any 2003, el català és considerat com a llengua pròpia o llengua d'ús habitual amb una diferència entorn de 10 punts per sobre que en el

cas de la primera llengua parlada de petit a la llar, “això indica un factor d'integració lingüística de la població immigrada que ha anat assolint el català com a llengua d'ús habitual a la llar i també identificant-lo com a llengua pròpia” (Generalitat de Catalunya, 2003b: 1).

Quan fem l'anàlisi dels usos lingüístics de la població de Catalunya segons l'edat, observem que com a primera llengua parlada a la família, el català s'ha situat entre el 35,7% i el 39,7% entre els 15 i els 64 anys, essent els de 65 anys i més els que l'han parlat més de petits a la llar, amb un percentatge del 51,0%. Cas contrari és el del castellà com a primera llengua parlada a la família, situant-se aquesta entre el 53% i el 58,3% en la població de fins a 64 anys, i en un 44,4% en la de 65 anys i més. Cal dir que s'han emprat ambdues llengües a la llar en més freqüència en la població d'entre 15 i 29 anys, seguits dels de 30 a 44 anys, amb un 4,4% i un 2,8%, respectivament. Per una altra banda, el grup d'edat que ha parlat com a primera llengua familiar una altra llengua a banda del català i el castellà, és el format per la població d'entre 45 i 64 anys, amb un 3,7%, seguits del grup d'entre 30 i 44 anys amb un 3,2%. Val a dir que, evidentment, aquestes dades també van lligades amb els fluxos migratoris.

Com a llengua pròpia, el català seguia la mateixa tendència que com a la primera llengua parlada a la llar, ja que van ser els de 65 anys i més els que la van considerar com a pròpia amb el percentatge més alt (60%). La resta d'edats se situen en percentatges d'entre el 44,7% i el 47,4%. I de la mateixa manera que amb la primera llengua, el castellà va ser considerat llengua pròpia amb els percentatges més elevats en tots els grups d'edat menys amb els de 65 anys i més (entorn del 46% per als primers *versus* el 36,1% en els més grans). D'una altra banda, els que van considerar tenir com a llengua pròpia les dues llengües oficials, els més joves són els que les van considerar amb percentatges més alts (més del 6%), fins i tot per sobre de la mitjana de Catalunya (5,2%).

En darrer lloc, l'any 2003, el català era la llengua d'ús habitual també pel grup de més edat, amb un 62,1%, mentre que la població d'entre 15 i 64 anys l'emprava amb un percentatge que se situà a l'entorn del 47%. S'ha de destacar, que el grup d'edat que va manifestar emprar habitualment ambdues llengües va ser el comprès

per la població d'entre 30 i 44 anys, amb un 6,5% (per sobre de la mitjana de Catalunya, que com hem dit és del 4,7%), seguits dels més joves amb un 4,8%.

Cal destacar, finalment, que el Consorci per a la Normalització Lingüística, creat al 1988, coordina les accions de promoció del coneixement i de l'ús de la llengua catalana en el conjunt del territori. Ofereix serveis permanents al conjunt de la població. Les seves principals actuacions es concreten en: ensenyament de català als adults; assessorament lingüístic; activitats de promoció i dinamització de l'ús social del català, etc. (Generalitat de Catalunya, 2003b).

En resum, en aquest capítol hem revisat una sèrie d'aspectes relacionats amb el marc legal que afecta el tractament de les llengües en les diferents Comunitats Autònomes de l'Estat, i ens hem centrat en diferents qüestions relatives a la llengua catalana en el marc de Catalunya. A més, hem revisat les qüestions més rellevants relacionades amb el fenomen de la immigració i la seva incidència a les nostres aules. En el capítol següent passem a analitzar la legislació específica sobre estrangeria en el marc de la Unió Europea, l'Estat espanyol i Catalunya.





### **III. La legislació en matèria d'estrangeria: Panoràmica general.**

#### **1. ASPECTES GENERALS DE LA POLÍTICA MIGRATÒRIA EN EL MARC DE LA UNIÓ EUROPEA.**

En el marc de la Unió Europea (UE), actualment la immigració és un element rellevant dins de les polítiques econòmiques i demogràfiques que es desenvolupen.

En general, les polítiques en matèria d'immigració que s'han aprovat en els darrers decennis a la UE han adoptat un tarannà bàsicament restrictiu, sobretot als països de l'Organització per la Cooperació i Desenvolupament Econòmics (OCDE<sup>99</sup>), amb l'objectiu d'evitar la immigració irregular. No obstant això, les migracions no han disminuït i sobretot s'han incrementat en aquelles regions on hi havia menys presència de treballadors estrangers, com per exemple Espanya i Portugal. En aquest sentit,

---

<sup>99</sup> L'OCDE és una organització internacional intergovernamental que engloba els països més desenvolupats d'economia de mercat. Està composta per 30 països i tenen com a objectiu general coordinar les seves polítiques econòmiques i socials. Va ser fundada l'any 1961 i la seva Seu central es troba a París. Les arrels de l'OCDE es remunten en el moment en què l'Organització per a la Cooperació Econòmica Europea, després d'administrar el Pla Marshall per a la reconstrucció europea, pensés crear una organització que coordinés les polítiques entre els països occidentals. Els 30 països integrants són: Alemanya, Àustria, Bèlgica, Dinamarca, Espanya, Finlàndia, França, Grècia, Hongria, Irlanda, Islàndia, Itàlia, Luxemburg, Noruega, Països Baixos, Polònia, Portugal, Regne Unit, República Txeca, República Eslovaca, Suècia, Suïssa, i Turquia a Europa (23 en total); Canadà, Estats Units i Mèxic a Amèrica (3); i Austràlia, Japó, Nova Zelanda i República de Corea al Pacífic (4). També coneguda com a *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) (OCDE, 2005).

*“Les condicions restrictives que actualment condicionen els moviments humans incrementen enormement els problemes que ja de per si comporta la mobilitat geogràfica: el xoc físic i cultural, l'exclusió social i la manca de recursos econòmics i socials, la impossibilitat de construir un projecte personal en una situació d'irregularitat i la força de les màfies que s'aprofiten d'aquestes debilitats”* (Generalitat de Catalunya, 2005a: 9).

Tenint en compte aquestes premisses, el gruix i les característiques de la migració en l'actualitat palesa *“la necessitat d'establir mecanismes efectius de gestió i regulació dels fluxos migratoris”* (Generalitat de Catalunya, 2005a: 9). Només si es consideren totes les dimensions d'aquest fenomen es podran desenvolupar polítiques encertades. A més, aquesta fita passa per: la consensuació d'unes regulacions globals, una gestió coherent, compartir responsabilitats i partir de polítiques cooperatives (Generalitat de Catalunya, 2005a).

A continuació farem una pinzellada dels aspectes que ens ha semblat més rellevant de la política migratòria de la UE en els darrers anys.

Actualment podem afirmar que tots els Estats membres són països “d'acollida”, malgrat les diferències que hi ha entre els uns i els altres en aquest sentit. Així doncs, en els darrers anys s'està produint una aproximació entre els països amb més tradició en matèria migratòria, com ara Alemanya, França, el Regne Unit o Itàlia, i aquells en els quals l'entrada significativa de persones de nacionalitat estrangera és més recent, com ara Espanya.

Aquesta realitat fa que els diferents països vagin prenent mesures per abastar el fenomen de la migració, considerant-ne llur pluridimensionalitat, amb les consegüents repercussions a nivell legal, econòmic, social i cultural.

A l'hora de fixar el marc legal, la UE haurà de tenir presents tres grans blocs, tot considerant l'impacte que aquests tenen tant als països de sortida com als d'acollida: 1) la migració econòmica; 2) la migració per agrupament familiar; i 3) la migració per raons humanitàries. En aquest conjunt no cal assenyalar la importància de la migració irregular (Generalitat de Catalunya, 2001a).

D'altra banda, la lliure circulació de les persones amb l'eliminació de fronteres interiors entre els Estats membres ha esdevingut un factor decisiu en la consideració del fenomen migratori des de l'àmbit de la UE.

Així doncs, el Tractat de la Unió Europea (TUE), conegut també com Tractat de Maastricht, en vigor des de l'1 de novembre de 1993<sup>100</sup>, inclou la immigració entre els objectius prioritaris de la UE i el seu tractament queda sobre una base de cooperació intergovernamental –una necessària col·laboració conjunta en matèria d'estrangeria–<sup>101</sup>. L'etapa de vigència del Tractat de Maastricht coincideix amb l'entrada en vigor del Conveni de Schengen, de 19 de juny de 1990, d'aplicació de l'Acord de Schengen, firmat el 14 de juny de 1985, relatiu a suprimir gradualment els controls en les fronteres comunes. El conveni de Schengen defineix les condicions i les garanties d'aplicació de la lliure circulació<sup>102</sup>, alhora que va reforçar la creença de desenvolupar una política comuna europea en matèria migratòria. Posteriorment, amb el Tractat d'Amsterdam<sup>103</sup>, en vigor des de l'1 de maig de 1999, la UE incorpora mesures comunes en la seva política migratòria. Amb aquest, allò relatiu a la immigració deixa de ser competència de la

---

<sup>100</sup> Diari Oficial núm. C325 de 29/07/92. El citat Tractat, signat a Maastricht –Holanda–, va canviar el nom de “Comunitat Econòmica Europea” (CEE) pel de “Comunitat Europea” (CE). A l'ensens va introduir noves formes de cooperació entre els governs dels Estats membres afavorint la integració europea. A l'afegir aquesta cooperació intergovernamental al sistema “comunitari” existent, el TUE va crear una estructura amb tres “pilars”, de caire tant econòmic com polític: la UE (Europa, 2005).

<sup>101</sup> Com hem assenyalat, el TUE estableix una UE formada per “tres pilars”, d'aquests el central s'anomenà “pilar comunitari” –les Comunitats Europees– que recull, entre altres, el Mercat Únic i la Unió Econòmica i Monetària (UEM). Els altres dos s'anomenaren “pilars laterals” que estaven basats en la cooperació entre governs: Política Exterior i Seguretat Comuna (PESC) i la Justícia i Assumptes d'Interior (JAI) –anomenat també “tercer pilar”–. Entre els àmbits que abraçava aquesta cooperació, que tenia com a objecte posar en pràctica el principi de la lliure circulació, trobem: política d'asil; normativa per traspasar les fronteres exteriors dels Estats membres; i política d'immigració (Ocaña, 2005).

<sup>102</sup> L'Acord de Schengen és un acord signat a Schengen –Luxemburg–, per Alemanya, Bèlgica, França, Luxemburg i els Països Baixos. El Conveni consecutiu va ser signat també per aquests 5 països, però posteriorment s'hi ha sumat Itàlia (1990), Espanya i Portugal (1991), Grècia (1992), Àustria (1995), Suècia, Finlàndia i Dinamarca (1996). D'altra banda, el 18 de maig de 1999, la Unió Europea va signar un acord amb Islàndia i Noruega, dos Estats no comunitaris per part de Schengen, regulant així la seva participació en l'Espai de Lliure Circulació instaurat a la UE (Ocaña, 2005).

<sup>103</sup> Diari Oficial núm. C340 de 10/03/2001. El citat Tractat s'ha considerat “*un fit clau en el desenvolupament del marc jurídicopolític de la regulació i la política migratòria de la Unió Europea*” (Bermejo, 2004).

coordinació intergovernamental i les accions comunes passen a ser adoptades per unanimitat pel Consell de Ministres de la UE (Generalitat de Catalunya, 2001a; Infoeuropa, 2004; Ocaña, 2005).

Uns mesos més tard, en una sessió especial del Consell Europeu<sup>104</sup> (CE) a la localitat finlandesa de Tampere –15 i 16 d'octubre de 1999– es va definir un marc polític clar sobre el qual els Estats membres havien de desenvolupar una política comuna d'immigració i asil que, seguint la línia del model d'Amsterdam, es basés en els següents elements: a) col·laboració amb els països d'origen; b) un sistema comú d'asil<sup>105</sup>; c) tractament just dels nacionals de països tercers<sup>106</sup>; i d) equilibri entre l'admissió humanitària i econòmica (Generalitat de Catalunya, 2001a; Infoeuropa, 2004).

Així doncs, es pot assenyalar que els Acords de Tampere van fixar “*un ordre clar de prioritats per posar en pràctica una autèntica política d'immigració de la UE*”<sup>107</sup> (Generalitat de Catalunya, 2001a: 89).

Amb tot, la base jurídica per tal que la UE prengui mesures legislatives en l'àmbit de la immigració es troba en l'Article 63 del Tractat CE. Segons aquest Article, el Consell adoptarà:

---

<sup>104</sup> Instància integrada pels caps d'Estat i de Govern dels Estats membres.

<sup>105</sup> Segons els acords de Tampere calia crear un sistema europeu comú d'asil coherent amb el Conveni de Ginebra, de 28 de juliol de 1951, sobre l'estatut dels refugiats –“*que estableix l'accés al treball com a dret individual directe de qui gaudeix d'aquest estatus i planifica obligacions internacionals a favor dels refugiats, dels sol·licitants d'asil i de qui necessiti protecció temporal*” – (Generalitat de Catalunya, 2001a: 87).

<sup>106</sup> En la secció sobre la integració dels nacionals de tercers països, la CE va introduir la noció de *ciutadania cívica*, entenent-la com un comú de drets i obligacions bàsiques imprescindibles per aconseguir la plena integració de la població d'origen immigrant (Generalitat de Catalunya, 2005a).

<sup>107</sup> Arribats a aquest punt, volem fer constar que, posteriorment, el Tractat de Maastricht va ser modificat per varis tractats dels quals en destaquem dos: el primer, el Tractat de Niça, Diari Oficial núm. C80 de 10/03/2001, amb entrada en vigor l'1 de febrer de 2003, que sobretot va reformar les institucions per tal que la UE pogués funcionar de manera eficaç un cop s'ampliés a 25 Estats membres. I el segon, ja a l'octubre de 2004, el Tractat pel que s'estableix una Constitució per a Europa, Diari Oficial núm. C310 de 16/12/ 2004, pendent d'entrar en vigor l'any 2006, el darrer que s'ha firmat. Aquest, en general, ha integrat els altres tractats (Europa, 2005).

- Mesures sobre política d'immigració en àmbits com ara: les condicions d'entrada i de residència, els procediments d'expedició per part dels Estats membres de permisos de residència, inclosos els destinats al reagrupament familiar, i de visats de llarga durada així com la immigració i la residència il·legal, inclosa la repatriació dels residents irregulars.
- Mesures que defineixin els drets i les condicions segons les quals els nacionals de països tercers que resideixin legalment en un Estat membre puguin residir en altres Estats membres (Infoeuropa, 2004).

Les mesures adoptades pel Consell en aquests àmbits en cap cas impediran als diferents Estats membres a mantenir o introduir disposicions nacionals, sempre i quan siguin compatibles amb el Tractat CE i amb els acords internacionals.

Cal puntualitzar que el Tractat CE especifica que Dinamarca, el Regne Unit i Irlanda tenen reserves en la cooperació comunitària en els àmbits de l'asil, la immigració i el control de fronteres, com també en allò relatiu a la cooperació judicial en matèria civil i alguns punts de la cooperació referents als visats. Conseqüentment, i tret de situacions puntuals, aquests tres Estats membres no participen en l'adopció de mesures del Consell en els àmbits citats i les mesures que es prenen no són aplicables en llurs territoris (Infoeuropa, 2004).

Com hem assenyalat, l'objectiu de la CE pel que fa als temes relacionats amb la immigració és desenvolupar una política comuna. Amb aquest propòsit, el Consell anota les responsabilitats dels Estats membres, del Consell i de la Comissió en cada reunió –semestral–, per tal de poder-lo assolir.

Per tal d'arribar a una política comuna els principals àmbits d'actuació són: a) a nivell laboral; b) de formació i voluntariat; c) sobre el reagrupament familiar; d) sobre els residents de llarga durada; e) la integració; f) la immigració irregular; g) els països d'origen; h) la política de retorn; i i) la lluita contra la tracta d'éssers humans i la immigració il·legal: permís de residència temporal i dades –i estadístiques– (Infoeuropa, 2004).

Pel que fa a la normativa europea en l'àmbit de la immigració, sense entrar a analitzar-la ja que s'allunya de l'objectiu d'aquest estudi, seguidament

enumerarem una relació dels documents que ens han semblat més rellevants que s'han redactat en els darrers anys.

## NORMATIVA EUROPEA<sup>108</sup>

### *Cabal comunitari*

- [Tractat de Niça, pel qual es modifiquen el Tractat de la Unió Europea \(o Maastricht\), els tractats constitutius de les comunitats europees i els actes connexes \(10/03/2001\).](#)
- [Projecte de tractat pel qual s'institueix una constitució per a Europa \(18/07/2003\).](#)

### **Asil**

- [Directiva 2003/9/CE, de 27 de gener, del Consell de la Unió Europea per la que s'aproven normes mínimes per a l'acollida de les persones sol·licitants d'asil als Estats membres.](#)
- Reglament núm. 343/2003, de 18 de febrer, del Consell de la Unió Europea, pel que s'estableixen els criteris i els mecanismes de determinació de l'Estat membre responsable de l'examen d'una sol·licitud d'asil presentada en un dels Estats membres per un nacional d'un tercer país.
- Directiva 2004/83/CE, de 29 d'abril de 2004, del Consell de la Unió Europea per la qual s'estableixen normes mínimes relatives als requisits per al reconeixement i l'estatut de nacionals de tercers països o apàtrides com refugiats o persones que necessiten un altre tipus de protecció internacional i el contingut de la protecció concedida.

### **Visats**

- Reglament núm. 851/2005 del Consell de la Unió Europea, de 2 de juny de 2005, es modifica el Reglament núm. 539/2001 pel qual s'estableix la llista de tercers països els nacionals dels quals estan sotmesos a l'obligació de visat per a creuar les fronteres exteriors i la llista de tercers països els nacionals dels quals estan exempts d'aquesta obligació.
- [Reglament núm. 453 del Consell de la Unió Europea, de 6 de març de 2003, pel qual es modifica el Reglament núm. 539/2001 pel qual s'estableix la llista de tercers països els nacionals dels quals estan sotmesos a l'obligació de visat per a creuar les fronteres exteriors i la llista de tercers països els nacionals dels quals estan exempts d'aquesta obligació \(13/03/2003\).](#)
- [Comunicació de la Comissió en aplicació del Reglament núm. 539/2001 del Consell de la Unió Europea, de 15 de març de 2001, pel qual s'estableix la](#)

---

<sup>108</sup> Punt elaborat amb dades procedents d'Infoeuropa (2004), de la Generalitat de Catalunya (2005e) i de Para extranjeros (2005).

[Llista de tercers països els nacionals dels quals estan sotmesos a l'obligació de visat per a creuar les fronteres exteriors i la llista de tercers països els nacionals dels quals estan exempts d'aquesta obligació, l'última modificació de la qual la constitueix el Reglament núm. 2414/2001, de 7 de desembre de 2001 \(21/03/2003\).](#)

#### *Consell de Ministres*

- [Directiva 2000/43/CE del Consell de la Unió Europea relativa a l'aplicació del principi d'igualtat de tracte de les persones independentment del seu origen racial o ètnic \(19/07/2000\).](#)
- Directiva 2000/78/CE del Consell de la Unió Europea relativa a l'establiment d'un marc general per a la igualtat de tracte en el treball (27/11/2000).
- [Directiva 2001/40/CE del Consell de la Unió Europea relativa al reconeixement mutu de les decisions en matèria d'expulsió de nacionals de tercers països \(2/06/2001\).](#)
- [Directiva 2003/109/CE del Consell de la Unió Europea relativa a l'estatut dels nacionals de tercers països residents de llarga durada \(23/01/2004\).](#)
- Directiva 2003/86/CE del Consell de la Unió Europea relativa al dret al reagrupament familiar (22/09/2003).
- [Decisió del Consell de la Unió Europea per la qual s'estableixen els criteris i les modalitats pràctiques per a la compensació dels desequilibris financers resultants de l'aplicació de la Directiva 2001/40/CE, relativa al reconeixement mutu de les decisions en matèria d'expulsió dels nacionals de tercers països \(27/02/2004\).](#)
- Decisió del Consell de la Unió Europea, de 13 de desembre de 2004, per la qual es modifica la Decisió 2002/463/CE per la qual s'adopta un programa d'acció relatiu a la cooperació administrativa en els àmbits de les fronteres exteriors, visats, asil i immigració (programa ARGO).
- Decisió del Consell de la Unió Europea, de 16 de març de 2005, per la qual es crea a Internet una xarxa segura d'informació i coordinació per als serveis de gestió de la migració dels Estats membres.

## **2. ASPECTES GENERALS DE LA POLÍTICA MIGRATÒRIA EN EL MARC DE L'ESTAT ESPANYOL.**

Després de la dictadura franquista, l'any 1978 Espanya va redactar i aprovar la Constitució Espanyola per tal de recollir tot allò que concernia al territori en general i a la ciutadania espanyola en particular i una legislació dels aspectes més

imminents. Amb el transcurs dels anys les lleis s'han ampliat recollint aquells aspectes que no havien predit. Aquest és el cas de la legislació en matèria d'estrangeria<sup>109</sup>.

Des d'un primer moment, la legislació sobre la immigració és una competència exclusiva de les institucions centrals de l'Estat, avalada per l'Article 149.1.2. de la Constitució Espanyola<sup>110</sup>. I des de la Llei orgànica 7/1985, d'1 de juliol, que se centrava fonamentalment en aspectes de control de la immigració irregular, s'han fet forces modificacions.

No entrarem a analitzar la legislació de l'Estat en matèria d'estrangeria ja que s'allunya dels objectius del nostre estudi, però si que a continuació enumerarem una relació de les lleis, decrets, resolucions, acords i convenis existents que ens han semblat més rellevants.

#### NORMATIVA ESTATAL<sup>111</sup>

##### *Legislació d'estrangeria*

- Llei orgànica 7/1985, d'1 de juliol, reguladora del règim de drets i llibertats dels estrangers a Espanya.
- Ordre de 22 de febrer de 1989, relativa a mitjans econòmics la possessió dels quals hauran d'acreditar els estrangers per tal de poder fer efectiva la seva entrada a Espanya (BOE núm. 55, de 22/02/1989).
- [Llei orgànica 4/2000, d'11 de gener, sobre drets i llibertats dels estrangers a Espanya i la seva integració social \(BOE núm. 10, de 12/01/2000\)](#). Aquesta Llei deroga expressament l'anterior Llei orgànica 7/1985, d'1 de juliol i va portar un alt grau de polèmica per l'anomenat "efecte de crida"<sup>112</sup>.
- Resolució de 20 de març de 2000, de la Subsecretària del Ministeri de la Presidència, per la qual es disposa la publicació de la Resolució de 16 de març

---

<sup>109</sup> L'escassa atenció que la Constitució Espanyola dedica al fet migratori respon, principalment, a que en aquell moment la immigració era un fenomen poc rellevant en un Estat que encara no formava part de la Unió Europea (Aguado Cudolà, 2004).

<sup>110</sup> El citat article atorga competències exclusives a l'Estat en les matèries de nacionalitat, immigració, emigració, estrangeria i dret d'asil.

<sup>111</sup> Punt elaborat a partir de dades del Ministerio del Interior (2005) i de la Generalitat de Catalunya (2001a, 2005e).

<sup>112</sup> Aquesta Llei estava centrada en la integració dels immigrants que es volguessin quedar a l'Estat, obviant la condició d'estranger regular/irregular. Conseqüentment va sorgir el temor que aquesta Llei promogués la vinguda de nous immigrants irregulars (Gomà i Sánchez, 2005).



de 2000, de la Direcció General de la Policia i de la Direcció General de Política Interior del Ministeri de l'Interior i de la Direcció General de les Migracions del Ministeri de Treball i Assumptes Socials, per la qual s'aproven les instruccions relatives al procediment de regulació d'estrangers, previst en la Disposició Transitòria Primera de la Llei Orgànica 4/2000, d'11 de gener i aprovat mitjançant Real Decret 239/2000, de 18 de febrer.

- [Llei orgànica 8/2000, de 22 de desembre, de reforma de la Llei orgànica 4/2000, d'11 de gener, sobre drets i llibertats dels estrangers a Espanya i la seva integració social \(BOE núm. 307, de 23/12/2000\).](#) Aquesta Llei suposa realment un nou marc normatiu pel que fa a drets i deures dels estrangers a Espanya. Ha suposat un enduriment de les condicions d'entrada, del règim de permanència i del reagrupament familiar.
- Reial Decret 239/2000, de 18 de febrer, de procediment per a la regulació d'estrangers.
- Reial Decret 142/2001, de 16 de febrer, de reexamen de regulacions. Aquest complementaria l'anterior.
- [Reial Decret 864/2001 de 20 de juliol, pel qual s'aprova el reglament d'execució de la Llei Orgànica 4/2000, d'11 de gener, sobre drets i llibertats dels estrangers a Espanya i la seva integració social, reformada per la Llei Orgànica 8/2000, de 22 de desembre \(BOE núm. 174, de 21/07/2001\).](#)
- [Llei orgànica 11/2003 de 29 de setembre, de mesures concretes en matèria de seguretat ciutadana, violència domèstica i integració social dels estrangers \(BOE núm. 234, de 30/09/2003\).](#)
- [Llei Orgànica 14/2003, de 20 novembre, de reforma de la Llei orgànica 4/2000, d' 11 de gener de 2000, sobre drets i llibertats dels estrangers en Espanya i la seva integració social, modificada per la Llei orgànica 8/2000, de 22 de desembre, de la Llei 7/1985, de 2 d'abril, reguladora de les bases del règim local; de la Llei 30/1992, de 26 de novembre, de règim jurídic de les administracions públiques i del procediment administratiu comú, i de la Llei 3/1991, de 10 de gener, de competència deslleial \(BOE núm. 279, de 21/11/2003\).](#)
- [Reial Decret 2393/2004, de 30 de desembre, pel que s'aprova el Reglament de la Llei Orgànica 4/2000, d'11 de gener, sobre drets i llibertats dels estrangers a Espanya i la seva integració social \(BOE núm. 6, de 7/01/2004\).](#)
- [Ordre PRE/140/2005, de 2 de febrer, per la qual es desenvolupa el procediment aplicable al procés de normalització previst en la disposició transitòria tercera del Reial Decret 2393/2004, de 30 de desembre, pel qual s'aprova el Reglament de la Llei orgànica 4/2000, d'11 de gener, sobre drets i llibertats dels estrangers a Espanya i la seva integració social \(BOE núm. 29, de 3/02/2005\).](#)
- Resolució d'11 de febrer de 2005, de la Direcció General d'Integració dels Immigrants, per la qual s'actualitzen les quanties màximes de les ajudes

econòmiques per a beneficiaris dels Centres d'Acollida de Refugiats de la Direcció General d'Integració dels Immigrants.

- Resolució de 26 de maig de 2005, de la Subsecretària General, pel qual es disposa la publicació de la Resolució de 28 d'abril de 2005, de l'Institut Nacional d'Estadística i de la Direcció General de Cooperació Local, per la qual es dicten instruccions tècniques als Ajuntaments sobre el procediment per acordar la caducitat de les inscripcions padronals dels estrangers no comunitaris sense autorització de residència permanent que no siguin renovats cada dos anys.
- Resolució de 12 d'agost de 2005, del a Secretaria d'Estat d'Immigració i Emigració, per la qual es disposa la publicació de l'Acord del Consell de Ministres, de 15 de juliol de 2005, per la qual s'aproven les Instruccions per les quals es determina el procediment per a autoritzar la residència i el desenvolupament d'activitats laborals esportives professionals per estrangers.

*Contingent de treballadors:*

- [Resolució de 29 de desembre de 2003, per la qual es disposa la publicació de l'Acord del Consell de Ministres de 19 de desembre de 2003, per la qual es determina el contingent de treballadors estrangers de règim no comunitari a Espanya per a l'any 2004 \(BOE núm. 313, de 29/12/2003\).](#)
- [Instruccions d'aplicació de la Resolució de 29 de desembre de 2003, per la qual es determina el contingent de treballadors estrangers de règim no comunitari a Espanya per a l'any 2004 \(BOE núm. 25, de 29/01/2004\).](#)
- Resolució de 4 de febrer de 2005, de la Subsecretària, per la qual es disposa la publicació de l'Acord del Consell de Ministres, de 30 de desembre de 2004, pel qual es prorroga la vigència de l'Acord de 19 de desembre de 2003, pel qual es va determinar el contingent de treballadors estrangers de règim no comunitari a Espanya per a l'any 2004.

*Asil i Refugi*

- Llei 5/1984, de 26 de març, reguladora del Dret d'Asil i de la condició de Refugiat (BOE núm. 74, de 27/03/1984), modificada per la Llei 9/1994, de 19 de maig (BOE núm. 122, de 23/05/1994).
- Real Decret 203/1995, de 10 de febrer, pel qual s'aprova el Reglament d'aplicació de la Llei 5/1984, de 26 de març, reguladora del Dret d'Asil i de la condició de Refugiat, modificada modificada per la Llei 9/1994, de 19 de maig (BOE núm. 52, de 2/03/1994), en la seva redacció donada pel Real Decret 864/2001, de 20 de juliol (BOE núm. 174, de 21/07/2001), pel Real Decret 865/2001, de 20 de juliol (BOE núm. 174, de 21/07/2001), pel Real Decret 1325/2003, de 24 d'octubre (BOE núm. 256, de 25 d'octubre i pel Real Decret 2393/2004, de 30 de desembre (BOE núm. 6, de 7/01/ 2005).
- [Reial Decret 1325/2003, de 24 d'octubre, pel qual s'aprova el Reglament sobre el règim de protecció temporal en cas d'afluència massiva de persones desplaçades \(BOE núm.256, de 25/10/1003\).](#)

- Resolució d'11 de febrer de 2005, de la Direcció General d'Integració dels Immigrants, per la qual s'actualitzen les quanties màximes de les ajudes econòmiques per a beneficiaris dels Centres d'Acollida de Refugiats de la Direcció General d'Integració dels Immigrants.

#### *Apàtrides*

- Llei 5/1984, de 26 de març, reguladora del Dret d'Asil i de la condició de Refugiat (BOE núm. 74, de 27/03/1984), modificada per la Llei 9/1994, de 19 de maig (BOE núm. 122, de 23/05/1994).
- Reial Decret 865/2001, de 20 de juliol, pel qual s'aprova el Reglament de reconeixement de l'estatut d'apàtrida<sup>113</sup> ([BOE núm. 174, de 21/07/2001](#)).

#### *Ciudadans comunitaris:*

- [Reial Decret 178/2003, de 14 de febrer, sobre l'entrada i la permanència a Espanya de nacionals d'Estats membres de la Unió Europea i d'altres Estats part en l'Acord sobre Espai Econòmic Europeu \(BOE núm. 46, de 22/02/2003\)](#)

#### *Altres normes:*

- [Llei 36/2002 de 8 d'octubre, per la qual es modifica el Codi Civil en matèria de nacionalitat \(BOE núm. 242, de 9/10/2002\)](#)
- [Reial Decret 285/2004, de 20 de febrer, pel que es regulen les condicions d'homologació i convalidació de títols i estudis estrangers d'educació superior \(BOE núm. 55, de 4/03/2004\)](#)
- [Acord del permís de conduir \(Marroc\)](#)
- [Acord del permís de conduir \(Perú\)](#)
- [Protocol sobre circulació de persones \(República Argelina\)](#)

#### *Tractats internacionals*

- [Conveni amb Marroc](#)
- [Conveni amb Colòmbia](#)
- [Conveni amb Equador](#)
- [Conveni amb República Dominicana](#)
- [Conveni amb Polònia](#)
- [Conveni amb Bulgària](#)
- [Conveni amb Romania](#)

---

<sup>113</sup> "L'estatus de l'individu apàtrida quedava parcialment regulat per la Llei 5/1984, sobre el dret d'asil i condició de refugiat, que concedeix el dret d'asil a qui es reconegui la condició de refugiat (ja tingui nacionalitat reconeguda o sigui apàtrida)" (Generalitat de Catalunya, 2001a: 58).

Pel que fa a l'àmbit de l'educació, no cal dir que el fet migratori ha tingut efectes directes en els sistemes educatius de l'Estat<sup>114</sup>, que s'han trobat davant de l'escolarització dels fills i filles dels immigrants que s'estableixen al país.

En aquest sentit, ens sembla interessant exposar el que estableix la Llei Orgànica 10/2002, de 23 de desembre de Qualitat de l'Educació (BOE núm. 307, de 24 de desembre de 2002) (LOCE), sobre l'alumnat estranger, per l'inqüestionable ressò que aquesta ha tingut. D'aquesta manera, el Capítol VII<sup>115</sup> –centrat en l'atenció als alumnes amb necessitats educatives específiques– de l'esmentada Llei, resa:

#### SECCIÓ I. DE LA IGUALTAT D'OPORTUNITATS PER A UNA EDUCACI.

##### Article 40. Principis.

1. Amb la finalitat d'assegurar el dret individual a una educació de qualitat, els poders públics desenvoluparan les accions necessàries i aportaran els recursos i les ajudes precises que permetin compensar els efectes de situacions de desavantatge social per a aconseguir els objectius d'educació i de formació previstos per a cada un dels del sistema educatiu.
2. L'Estat podrà impulsar, mitjançant convenis amb les Comunitats Autònomes, actuacions preferents orientades al llarg efectiu de les seves fites i objectius en matèria d'igualtat d'oportunitats i de compensació en educació.

#### SECCIÓ II. DELS ALUMNES ESTRANJERS.

##### Article 42. Incorporació al sistema educatiu.

1. Les Administracions educatives afavoriran la incorporació al sistema educatiu dels alumnes procedents de països estrangers, especialment en edat d'escolarització obligatòria. Per als alumnes que desconguin la llengua i cultura espanyoles, o que presentin greus carències en coneixements bàsics, les Administracions educatives desenvoluparan programes específics d'aprenentatge amb la finalitat de facilitar la seva integració al nivell corresponent.

---

<sup>114</sup> Sobre una exposició àmplia i reflexiva de l'evolució del marc jurídic del sistema educatiu de l'Estat davant de la realitat de la immigració, ens remetem a Tarrés (2004).

<sup>115</sup> Traducció pròpia a partir del text original escrit en castellà.

2. Els programes a què fa referència l'apartat anterior es podran impartir, d'acord amb la planificació de les Administracions educatives, en aules específiques establertes en centres que imparteixin ensenyances en règim ordinari. El desenvolupament d'aquests programes serà simultani a l'escolarització dels alumnes en els grups ordinaris, d'acord al nivell i evolució del seu aprenentatge.
3. Els alumnes més grans de quinze anys que presentin greus problemes d'adaptació a l'Educació Secundària Obligatòria es podran incorporar als programes d'iniciació professional establerts en aquesta Llei.
4. Els alumnes estrangers tindran els mateixos drets i els mateixos deures que els alumnes espanyols. La seva incorporació al sistema educatiu suposarà l'acceptació de les normes establertes amb caràcter general i de les normes de convivència dels centres educatius en els quals s'integren.
5. Les Administracions educatives adoptaran les mesures oportunes per a que els pares d'alumnes estrangers rebin l'assessorament necessari sobre els drets, deures i oportunitats que comporta la incorporació al sistema educatiu espanyol.

### **3. LES POLÍTIQUES D'IMMIGRACIÓ A CATALUNYA.**

Com hem assenyalat, la legislació sobre la immigració és una competència exclusiva de les institucions centrals de l'Estat. Conseqüentment, aquesta exclusivitat comportat que les comunitats autònomes no tenen competències traspassades en matèria d'immigració encara que sí que en tenen i, per tant, poden prendre decisions, en qüestions d'educació, cultura, serveis socials, habitatge, treball i sanitat.

Tenint en compte el que acabem d'apuntar, la Comunitat catalana només podrà actuar a nivell autonòmic i local en les seves competències específiques, de manera que només podrà *“abordar el fenomen de la immigració de forma transversal en cadascun dels seus àmbits d'intervenció i competència”* (Gomà i Sánchez, 2005: 15).

Són moltes les actuacions que s'han portat a terme en l'àmbit local. I amb aquestes, es pot constatar una llarga trajectòria en el desenvolupament de polítiques d'immigració per part del Govern autonòmic. Les primeres actuacions

portades a terme a Catalunya en relació a la immigració per part de la Generalitat es van iniciar a finals dels anys 80, amb accions d'alguns departaments com el de Sanitat i Seguretat Social i el d'Ensenyament<sup>116</sup> (Generalitat de Catalunya, 2005a).

Però el primer fet rellevant és la creació per part del Govern català de la Comissió Interdepartamental per al seguiment i coordinació en matèria d'immigració, l'any 1992. Aquesta comissió va elaborar el "I Pla Interdepartamental d'Immigració 1993-2000" aprovat pel Govern de la Generalitat el 28 de setembre de 1993. Aquest primer Pla es va desenvolupar en el marc dels primers increments d'immigrants a Catalunya i anava encarat a la integració de les persones immigrades així com "*assolir les condicions adients per al seu desenvolupament personal i social d'acord amb el principi bàsic de gaudiment dels drets i compliment dels deures*" (Generalitat de Catalunya, 2001a: 7) tot desenvolupant polítiques coordinades i interdepartamentals (Generalitat de Catalunya, 2005a). D'acord amb els objectius d'aquest primer Pla es va crear i implantar el "Pla Comarcal d'Integració dels Immigrants" en un total de 24 comarques catalanes des de 1993 i fins a l'actualitat. S'ha de dir que per una altra banda, la Diputació de Barcelona ha recolzat plenament a nombroses iniciatives municipals i/o d'agrupacions de municipis, com ara el "Pla integral d'acollida i promoció dels col·lectius d'immigrants no comunitaris" al Vallès Oriental, el "Programa Icària" a una agrupació de 8 municipis d'Osona Nord, el "Pla Municipal d'Immigració de Barcelona", etc. (Gomà i Sánchez, 2005).

Un altre fet, i molt rellevant en el conjunt de les actuacions portades a terme pel Govern de la Generalitat, ha estat la creació de la Secretaria per a la Immigració el 31 d'agost del 2000. Aquest organisme està adscrit al Departament de la Presidència de la Generalitat<sup>117</sup> i la seva tasca és coordinar les actuacions dels òrgans interdepartamentals existents i donar suport als diferents departaments de la Generalitat en matèria de polítiques d'immigració. L'any 2001, la Secretaria per

---

<sup>116</sup> Actual Departament d'Educació.

<sup>117</sup> La Secretaria per a la Immigració va ser creada a partir del Decret 293/2000, de 31 d'agost, i fou adscrita al Departament de la Presidència. Actualment, des del gener de 2004, està adscrita al Departament de Benestar i Família.

a la Immigració va ser l'encarregada d'elaborar el "II Pla Interdepartamental d'Immigració 2001-2004", aprovat el 18 de juliol de 2001. Mantenint una línia fonamental de continuïtat en relació amb els objectius generals i els principis que inspiraven el I Pla Interdepartamental d'Immigració 1993-2000, el II Pla tenia com a objectius operatius la prevenció, la transversalitat, la coordinació, la cooperació interadministrativa i la corresponsabilitat amb els agents socials i econòmics. Una de les novetats més importants d'aquest Pla va ser *"l'aposta per articular una "vida catalana d'integració", que consisteix en un model que aconsegueixi el màxim d'equilibri entre el respecte a la diversitat i el sentiment de pertànyer a una sola comunitat"* (Generalitat de Catalunya, 2001a: 7). Un model que, en definitiva, es basava en el fet d'aconseguir que els immigrants respectessin la convivència democràtica i els trets identitaris de Catalunya a l'ensens que respectessin i valoressin el seu propi origen i la seva identitat (Generalitat de Catalunya, 2001a).

També l'any 2001 –el 27 de juny–, el Ple del Parlament de Catalunya va aprovar el Document de la Comissió d'Estudis sobre la Política d'Immigració a Catalunya, que plantejava unes línies generals d'actuació amb la finalitat d'orientar l'acció social i política abans que s'actués en moments i àmbits concrets (Generalitat de Catalunya, 2005a).

El darrer document elaborat per la Secretaria per a la Immigració és el "Pla de Ciutadania i Immigració 2005-2008", aprovat pel Govern de la Generalitat el 28 de juny de 2005, en el qual s'hi estableixen

*"les dimensions de les polítiques del Govern relatives als efectes socials, polítics, laborals i culturals dels fluxos migratoris actuals i vol ser un instrument útil per resoldre el repte que planteja la incorporació de nous ciutadans"* (Generalitat de Catalunya, 2005a: 52).

Aquest Pla incorpora un conjunt de 70 programes d'actuació que es reparteixen entre 12 objectius específics relatius a diferents àmbits. Amb aquests programes es fa front al procés d'acollida i integració de les persones nouvingudes preveient

mesures per reforçar les polítiques socials, la convivència i la cohesió entre el conjunt de la població de Catalunya. D'entre tots els programes, el més destacat és el Pla integral d'acollida, que coordina les accions municipals de recepció amb programes de formació en llengua i coneixement de l'entorn.

Els 12 objectius específics són:

1. Establiment d'un sistema de primera acollida coordinat.
2. Millora de les polítiques socials.
3. Millora de l'accés a la sanitat.
4. Educació intercultural per a la cohesió social.
5. Lluita contra l'exclusió social.
6. Acolliment lingüístic i ús social de la llengua catalana.
7. Inserció laboral i autonomia personal.
8. Atenció al factor sexe.
9. Incorporar joves d'origen immigrant a les polítiques de joventut.
10. Formació dels professionals.
11. Accés a la informació.
12. Lluita contra el racisme i la discriminació (Generalitat de Catalunya, 2005a).

Per tancar aquest apartat la Taula XXIV recull un resum de les actuacions que es porten a terme relacionades amb la població nouvinguda.



**Taula XXIV: Resum de les actuacions que es porten a terme relacionades amb la població nouvinguda.**

<b>ÒRGAN</b>		<b>FUNCIÓ</b>
<b>Estat espanyol</b>	Ministerio del Interior Ministerio de Educación Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. ...	Aprovació i execució de la legislació en matèria d'estrangeria.
<b>Generalitat de Catalunya</b>	Presidència. Departament de Benestar i Família. Departament d'Educació. ...	Aprovació i execució de la legislació en matèria de les competències sectorials (llengua, educació, etc.).
<b>Diputació provincial</b>	Diputació de Barcelona. Diputació de Girona. Diputació de Lleida. Diputació de Tarragona.	Assessorament, finançament i col·laboració amb iniciatives específiques dels ajuntaments.
<b>Consell comarcal</b>	Pla comarcal d'Integració dels Immigrants.	Assessorament, i col·laboració amb iniciatives específiques de la comarca. Servei de traducció.
<b>Ajuntament</b>	Pla d'actuació municipal. Pla d'agrupació de municipis.	Informació i assessorament. Treball comunitari. Atenció a la població segons les seves necessitats.
<b>Associacions, entitats o ONG</b>	Sense ànim de lucre.	Participació ciutadana.

Font: Reproduït de Gomà i Sánchez (2005).

A continuació enumerarem la normativa d'àmbit autonòmic en matèria d'immigració.

#### NORMATIVA AUTONÒMICA<sup>118</sup>

- [Decret 188/2001, de 26 de juny, dels estrangers i la seva integració social a Catalunya \(DOGC núm. 3431, de 16/07/2001\).](#)

<sup>118</sup> Punt elaborat a partir de dades de la Generalitat de Catalunya (2005e).

- [Llei 25/2002, de 25 de novembre, de mesures de suport al retorn dels catalans emigrats i llurs descendents, i de segona modificació de la Llei 18/1996 \(DOGC núm. 3776, de 5/12/2002\).](#)
- [Decret 268/2003, de 4 de novembre, de desplegament de la Llei 25/2002, de 25 de novembre, de mesures de suport al retorn dels catalans emigrats i llurs descendents \(DOGC núm. 4009, de 13/11/2003\).](#)

#### **4. LES POLÍTIQUES EDUCATIVES A CATALUNYA EN RELACIÓ A L'ALUMNAT NOUINGUT.**

**Des de mitjans del 2001, com hem apuntat en l'apartat anterior, Catalunya compta amb el Decret 188/2001, de 26 de juny, que es basa en els estrangers i la seva integració social a Catalunya (DOGC núm. 3431, de 16/07/2001). Tenint en compte el motiu de l'apartat que estem desenvolupant, tot seguit destacarem alguns apartats de l'Article 4, relatiu al dret a l'educació.**

Article 4.

*Dret a l'Educació.*

1. El Departament d'Ensenyament, garantirà l'accés dels menors estrangers que es trobin al territori de Catalunya a l'ensenyament bàsic, gratuït i obligatori, el dret a l'obtenció de la titulació acadèmica corresponent i l'accés al sistema públic de beques i ajuts, per tal de fer efectiu el dret a l'educació, establert a la Constitució i desenvolupat a la Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació, en les mateixes condicions que la resta de ciutadans, i de conformitat també amb el que preveu la Convenció de les Nacions Unides sobre els Drets del Nen de 1989, ratificada per Espanya en 1990, i l'article 9.1 de la Llei orgànica 4/2000, d'11 de gener, modificada per la Llei orgànica 8/2000, de 22 de desembre.
2. *Els infants estrangers que es trobin en el territori de Catalunya tenen dret, en les mateixes condicions que la resta d'infants, a l'educació infantil, que té caràcter voluntari, en els termes previstos en la legislació vigent.*
3. *El Departament d'Ensenyament adoptarà les mesures necessàries per tal d'escolaritzar els menors estrangers amb*

*necessitats educatives especials derivades de situacions socials o culturals desafavorides, en els centres sostinguts amb fons públics, i afavorint-ne la integració escolar i social.*

4. *Així mateix, els Departaments de l'Administració de la Generalitat amb competències en matèria educativa, adoptaran les mesures necessàries per fer efectiu el dret dels estrangers residents a l'educació de naturalesa no obligatòria, establert per la Llei orgànica 8/1985, del 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació, en les mateixes condicions que la resta dels ciutadans. En concret, i de conformitat amb l'article 9.3 de la Llei orgànica 4/2000, d'11 de gener, els estrangers residents tenen dret a accedir a l'educació de naturalesa no obligatòria, no prevista en l'apartat 2, a l'obtenció de les titulacions acadèmiques corresponents i a accedir al sistema públic de beques i ajudes.*

Destaquem l'Article 4.1 per recollir els aspectes més importants referents a l'accés a l'educació obligatòria per part de l'alumnat nouvingut.

Centrant-nos ara més concretament en les polítiques educatives a Catalunya en relació amb l'alumnat nouvingut, a continuació enumerarem els documents en relació amb l'escolarització de l'alumnat nouvingut publicats pel Departament d'Ensenyament.

#### NORMATIVA SOBRE L'ESCOLARITZACIÓ DE L'ALUMNAT NOUVINGUT A CATALUNYA<sup>119</sup>

- Document 4/1999 del Consell Escolar de Catalunya. El setembre de 1998 es va crear una subcomissió que es va encarregar d'estudiar l'atenció a l'alumnat d'origen immigrant i a minories ètniques. En aquest Document s'analitzen les qüestions relacionades amb la immigració i la multiculturalitat, l'escolarització i la concentració escolar d'aquest col·lectiu. També es realitza una planificació a llarg termini.
- Resolució del 27/02/2001, on s'aproven les normes de preinscripció i matriculació en els centres docents sostinguts amb fons públics que imparteixin ensenyament de règim general, així com la matriculació de l'alumnat d'incorporació tardana.
- Instruccions d'inici de curs, per part del Departament d'Ensenyament, de l'any 2001/2002. Es van donar instruccions específiques per a l'alumnat

---

<sup>119</sup> Punt elaborat a partir de dades de Gomà i Sánchez (2005).

d'incorporació tardana tant per a l'Educació Primària com per a l'Educació Secundària Obligatòria (ESO).

- Decret de la Generalitat 31/2002, de 5 de febrer, pel qual s'estableix el règim d'admissió d'alumnes als centres docents sostinguts amb fons públics. En aquest, s'explicita que no es pot fer cap mena de discriminació per raons ideològiques, religioses, morals, socials, de raça, sexe, naixement, nacionalitat o de caràcter personal o social (DOGC núm. 3573, de 12/02/2002).
- Decret de la Generalitat 252/2004, d'1 d'abril, pel qual s'estableix el procediment d'admissió de l'alumnat als centres docents en els ensenyaments sostinguts amb fons públics.

A banda d'aquests documents, hi ha també una sèrie de plans d'actuació dissenyats de manera específica per a l'alumnat d'origen immigrant. Tot i així, s'ha de remarcar que fins el curs 2002/2003 no en trobem cap.

Tot seguit farem un breu repàs dels serveis, programes i plans que s'han promogut des de la Generalitat per atendre l'alumnat nouvingut. Cal especificar que, com veurem, la política global del nou Govern de la Generalitat –esdevingut el desembre de 2003– ha portat canvis substancials en el caire que han pres les actuacions respectives a l'educació d'aquest col·lectiu d'escolars.

#### PROGRAMES I SERVEIS.

El Departament d'Educació, en el marc de la seva planificació educativa, des de l'any 1981 està portant a terme mesures per tal de garantir l'atenció educativa que necessita l'alumnat que pertany a minories ètniques o a famílies d'origen immigrant, així com també accions específiques adreçades a orientar i facilitar l'activitat dels centres educatius en aquest sentit.

Així, l'esmentat Departament va posar en pràctica el "Programa d'Educació Compensatòria" (PEC) en el curs 1983/1984. Aquest Programa, que va perdurar fins el curs 2003/2004<sup>120</sup>, contemplava l'atenció de l'alumnat que tenia necessitats educatives arran de situacions socials o culturals desfavorides i de l'alumnat que pertanyia a minories ètniques o culturals en situació de desavantatge. Amb aquesta fita, i atenent la situació social que hi havia a nivell educatiu quan va

---

<sup>120</sup> A partir del curs 2004/2005 es posa en pràctica el "Pla per a la Llengua i la Cohesió Social".

començar a funcionar, el seu objectiu principal va ser generalitzar l'escolarització de la població en edat escolar d'ètnia gitana (Generalitat de Catalunya, 2000; Gomà i Sánchez, 2005).

El PEC estava constituït per un conjunt de mestres, professors/es i treballadors/es socials que donaven suport als centres d'Educació Infantil i Primària (CEIPs) així com als Instituts d'Educació Secundària Obligatòria (IES) de tot Catalunya.

Per una altra banda, l'any 1978 la Generalitat de Catalunya va crear el Servei de l'Ensenyament del Català (SEDEC) amb la finalitat de promoure la llengua catalana en l'àmbit de l'ensenyament.

El SEDEC va ser el responsable d'introduir i impulsar els "Programes d'Immersion Lingüística"<sup>121</sup> (PIL) a les escoles de Catalunya, i també ha estat l'assessor per excel·lència de tot allò relatiu a l'aprenentatge de la llengua catalana.

Posteriorment, també va ser tasca d'aquest Servei l'organització pedagògica dels "Tallers de Llengua" (TL) –a l'Educació Primària– i dels "Tallers d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics" (TAE) –a l'Educació Secundària Obligatòria–<sup>122</sup>, així com la formació i la coordinació tècnica del professorat que els impartia, el disseny curricular dels continguts, l'elaboració d'instruments per a la valoració del procés d'aprenentatge dels alumnes i l'assessorament quan a l'organització de l'atenció dels alumnes en l'horari d'escolaritat compartida amb els centres de procedència (Generalitat de Catalunya, 2001b).

## PLANS.

Com hem assenyalat en apartats anteriors, en la sessió del 18 de juliol de 2001 la Generalitat de Catalunya va aprovar el "II Pla Interdepartamental d'Immigració 2001-2004". Aquest Pla estava format per 133 programes d'actuació i el relatiu a l'acollida lingüística de l'alumnat nouvingut va ser anomenat "Anselm

---

<sup>121</sup> La Immersion Lingüística va quedar regulada l'abril de 1983 amb la Llei de Normalització Lingüística. No obstant això, els PIL no es van estendre de forma generalitzada fins el curs 1984/1985 (Serra, 1997).

<sup>122</sup> Les característiques dels TL i els TAE els veurem en l'apartat 5 d'aquest capítol.

Turmeda”<sup>123</sup>. Aquest Programa estava dirigit als fills/es de famílies immigrants en edat de ser escolaritzats a l'Educació Primària i Secundària i pretenia intensificar l'ensenyament del català per accelerar-ne el coneixement i l'aprenentatge, a fi que aquest tipus d'escolars poguessin seguir el currículum escolar el més aviat possible. A l'ensem, també pretenia proporcionar elements i materials didàctics al professorat per facilitar-los la tasca d'ensenyar català (a Primària i Secundària Obligatòria) (Generalitat de Catalunya, 2001a).

El desenvolupament del Programa Anselm Turmeda va ser responsabilitat de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa – Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC)<sup>124</sup>, com ja hem assenyalat. D'aquest Programa en destaquem els objectius específics que van ser: a) oferir cursos, tallers i seminaris d'aprenentatge de la llengua catalana als centres docents on s'escolaritzava l'alumnat immigrant; i b) organitzar Tallers d'adaptació escolar i d'aprenentatges instrumentals bàsics (TAE)<sup>125</sup> per a l'alumnat d'origen immigrant que s'incorporaven tardanament al sistema educatiu català dins de l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria.

D'altra banda, les actuacions i mesures concretes del Programa van ser: a) la realització de cursos i tallers adreçats a l'alumnat immigrant<sup>126</sup>; b) la facilitació de seminaris de formació sobre l'ensenyament de la llengua catalana adreçats als docents; i c) la dotació de recursos humans, materials i econòmics necessaris per al desenvolupament del Programa (Generalitat de Catalunya, 2001a).

Més tard, emmarcat dins del II Pla Interdepartamental d'Immigració 2001-2004, el Departament d'Ensenyament va aprovar el “Pla d'Actuació per a l'Alumnat de

---

<sup>123</sup> Aquests 133 programes d'actuació incorporats dins del II Pla Interdepartamental 2001-2004 estaven classificats en 15 matèries o eixos temàtics, en funció dels àmbits prioritaris d'acció, i el Programa Anselm Turmeda estava ubicat en l'eix temàtic número 11, relatiu a la llengua i identitat catalanes (Generalitat de Catalunya, 2001a).

<sup>124</sup> El SEDEC és la secció tecnicopedagògica de la Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social dins de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa.

<sup>125</sup> Posats en marxa el gener de 1999 i ubicats al programa *Incorporació Tardana d'alumnes. Programa 1999-2000* (Direcció General d'Ordenació Educativa, 1999a; Generalitat de Catalunya, 1999b) i revisats l'any 2001, per tal de precisar-ne alguns aspectes d'organització i funcionament (Generalitat de Catalunya, 2001b).

<sup>126</sup> Una modalitat dels quals la constituïen els TAE (Generalitat de Catalunya, 2001b).

Nacionalitat Estrangera 2003-2006” (PAANE) el 22 d'abril de 2003<sup>127</sup>, considerant també els suggeriments que es van fer en les propostes de millora del sistema educatiu català referents a l'atenció a la diversitat, formulades per la Conferència Nacional d'Educació 2000-2002<sup>128</sup> dirigit a l'alumnat d'origen immigrant de nova incorporació al sistema educatiu català. Aquest Pla pretenia recollir el conjunt de les actuacions que s'estaven realitzant als centres educatius en relació a l'acollida i la integració de l'alumnat nouvingut, però gairebé exclusivament es va fixar en els aspectes relacionats amb l'aprenentatge de la llengua catalana<sup>129</sup> (Generalitat de Catalunya, 2003c).

Per al seu desenvolupament s'hi explicita una necessària participació i col·laboració de totes les institucions i entitats relacionades amb l'àmbit educatiu a fi que aquest alumnat pugui assolir una plena integració escolar i social (Generalitat de Catalunya, 2003c). No obstant això, l'esmentat Pla *“no tenia en compte suficientment aspectes fonamentals de l'acollida com ara els aspectes emocionals, convivencials, relacionals i de cohesió social que incideixen directament en l'alumnat”* (Generalitat de Catalunya, 2004b: 4).

Volem destacar que en l'espai d'acollida i integració de l'esmentat Pla es van crear els TL i contemplava també els TAE, dos recursos rellevants en la història de l'atenció de les necessitats educatives de l'alumnat d'incorporació tardana.

D'acord amb les mancances que presentava el Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera 2003-2006, el Departament d'Educació ha elaborat el “Pla per a la Llengua i la Cohesió Social” –emmarcat dins del nou pla interdepartamental d'immigració publicat amb el nom de “Pla de Ciutadania i Immigració 2005-2008”–, que pretén superar-les. El Pla per a la Llengua i la Cohesió Social està elaborat amb una visió global i compta amb la necessària participació i col·laboració de totes les institucions i entitats relacionades amb

---

<sup>127</sup> Resolució ENS/1032/2002, de 22 d'abril de 2002.

<sup>128</sup> En concret els citats suggeriments es van fer dins de la Secció III: Atenció a la Diversitat – objectiu 7–. L'esmentada Conferència, celebrar el 15 de juny de 2002, recull el debat sobre el sistema educatiu català (Generalitat de Catalunya, 2005f).

<sup>129</sup> D'entre les 70 actuacions que proposa l'esmentat Pla, més de la meitat fan referència explícita a aspectes lingüístics.

l'educació a fi d'aconseguir *“la integració escolar i social de tot l'alumnat, amb independència de la seva llengua, cultura, condició social i origen”* (Generalitat de Catalunya, 2004b: 12) *“per potenciar els fonaments d'una cultura independentment democràtica basada en la justícia, el diàleg i la convivència”* (Generalitat de Catalunya, 2004b: 5).

Com a objectius específics, el Pla pretén consolidar la llengua catalana com a eix vertebrador d'un projecte plurilingüe, el foment de l'educació intercultural i la promoció de la igualtat d'oportunitats per tal d'evitar qualsevol tipus de marginació. I d'acord amb aquests i la finalitat del Pla, s'han definit unes línies de treball. *“A partir d'aquestes línies, els diferents agents que intervenen hauran d'establir unes actuacions concretes en el desenvolupament, seguiment i avaluació que permetran una dinàmica de millora constant”* (Generalitat de Catalunya, 2004b: 12).

Els principis d'actuació que regeixen l'esmentat Pla són: a) la millora constant de les actuacions; b) la coordinació i cooperació entre diferents institucions; c) la descentralització; d) la participació i corresponsabilització; i e) la normalitat (Generalitat de Catalunya, 2004b).

En el següent apartat realitzarem una breu explicació del recurs més rellevant del Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera 2003-2006 (PAANE) – Tallers de Llengua / TAE– per, finalment, endinsar-nos en l'organització i les actuacions més específiques del Pla per a la Llengua i la Cohesió Social.

## **5. L'ATENCIÓ EDUCATIVA DE L'ALUMNAT NOUINGUT A CATALUNYA.**

D'acord amb el que dicta la Llei de Política Lingüística de 7 de gener de 1998 i tenint en compte el constant increment d'alumnat nouvingut que acull el sistema educatiu de Catalunya, el Govern de la Generalitat ha anat elaborant,



progressivament, un model educatiu per atendre les mancances que aquest col·lectiu d'escolars presenta a nivell lingüístic.

En aquest apartat, realitzarem un repàs de les actuacions més rellevants que s'han dut a terme i descriurem d'una manera més detallada la més recent, que s'està difonent des de l'any 2004 amb el nom de "Pla per a la Llengua i la Cohesió Social".

Amb l'augment de l'alumnat nouvingut en els índex de matriculació del sistema educatiu de Catalunya, el Govern va incloure en alguns centres educatius un recurs dirigit a aquell alumnat que s'incorporava tardanament al sistema educatiu i que, majoritàriament, tenien com a primera llengua una llengua no romànica.

Aquest recurs es coneixen amb el nom de "Tallers de Llengua" (TL) a l'Educació Primària i amb el de "Tallers d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics" (TAE) en els centres d'Educació Secundària, com hem assenyalat ja en l'apartat precedent).

Així, per tal d'atendre les necessitats educatives específiques de l'alumnat d'incorporació tardana, en la majoria dels centres d'Educació Primària, normalment amb mitjans humans limitats i amb una preparació insuficient per atendre les necessitats a nivell lingüístic de l'alumnat nouvingut (Arnau, 2005), s'hi va adaptar un Taller de Llengua. Aquests Tallers consistien en unes classes dirigides exclusivament a l'alumnat nouvingut on l'ensenyament es duia a terme en català. Aquestes classes tenien una extensió de 12 hores setmanals i eren impartides per un professor/a extern<sup>130</sup> al centre. S'ha de remarcar que durant la resta d'hores lectives aquests alumnes estaven integrats a l'aula ordinària.

D'una manera similar es van organitzar els Tallers d'adaptació escolar i aprenentatges instrumentals bàsics a l'Educació Secundària Obligatòria<sup>131</sup>. Aquests són un recurs adreçat a aquells alumnes d'incorporació tardana que es matriculaven per primera vegada a Catalunya i que s'incorporaven a la citada

---

<sup>130</sup> El personal docent dels TL i els TAE eren contractats pel Departament d'Ensenyament.

<sup>131</sup> El nombre de TAEs que es van organitzar són: 23 al curs 99/00; 30 al curs 00/01; 39 al curs 01/02; 51 al curs 02/02; i 63 al curs 03/04.

etapa educativa amb una desconexió de les dues llengües oficials, de la cultura i les formes de vida escolars catalanes i, freqüentment, amb greus dèficits de formació inicial. Els TAE tenen una doble finalitat: per una banda pretenien proporcionar a l'alumnat nouvingut una aproximació al sistema educatiu de Catalunya i per l'altra introduir-lo al coneixement de la llengua catalana, la llengua de l'ensenyament, fins a assolir-ne el nivell bàsic (Generalitat de Catalunya, 2001b).

En concret, els continguts del TAE anaven adreçats a:

- Proporcionar la competència lingüística, comprensió i producció, corresponent al nivell bàsic de la llengua pròpia de l'ensenyament.
- Introduir els aprenentatges de matemàtiques i de coneixement del medi social i natural.
- Educar els hàbits escolars propis del sistema educatiu.
- Facilitar a aquest alumnat el coneixement de les formes de vida catalanes, així com la identificació en la nostra realitat els components (lingüístics, culturals i històrics) procedents del seu àmbit cultural.

Aquests Tallers s'ubicaven en els Instituts que ho sol·licitaven. La ratio oscil·lava entre 10 i 22 alumnes que provenien de centres diversos d'una mateixa zona. Aquesta era la modalitat més estesa, malgrat això, si un centre tenia un número significatiu d'alumnat estranger que necessitava aquest suport el TAE s'organitzava exclusivament per a aquest<sup>132</sup>.

L'ensenyament era en català i anava a càrrec de dos professors/es externs que disposaven de dues aules, una de les quals estava assignada permanentment al TAE i l'altra, per al desdoblament de l'alumnat. A més, havien de poder emprar, com qualsevol altre grup d'alumnes del centre, les aules i serveis d'ús comú per a tot l'alumnat. Les classes es distribuïen de dilluns a divendres en horari de matí i

---

<sup>132</sup> Els TAE s'organitzaven en dues modalitats: a) els TAE C, la modalitat adoptada en aquells centres que acollien un nombre nombrós d'alumnes d'incorporació tardana i que no podien ser atesos amb els recursos del centre mateix; b) els TAE D, la modalitat més estesa, la modalitat adoptada per alguns centres i que agrupaven l'alumnat d'incorporació tardana de varis centres de la zona i que no podien ser atesos en el centre on estaven matriculats (Generalitat de Catalunya, 2001b).

com a molt entre el matí i dues tardes a la setmana<sup>133</sup>. Durant la resta d'hores lectives –a les tardes–, l'alumnat s'incorporava als centres on estaven matriculats i a llurs aules ordinàries, seguint un currículum adaptat a les seves necessitats. La permanència de l'alumnat en el TAE estava limitada a tres trimestres, tot i que si els nois i noies assolien una competència comunicativa suficient, valorada amb una prova individual basada en el nivell llinar de la llengua, ja no calia que hi assistissin més (Generalitat de Catalunya, 2001b).

Actualment aquest plantejament ha estat superat i s'està aplicant el "Pla per a la Llengua i la Cohesió Social" (Generalitat de Catalunya, 2004b), una proposició novadora que sorgeix del nou Govern escollit a les eleccions de 2004. El nou pla, prenent com a punt de partida l'experiència del pla anterior, proposa una sèrie de modificacions que canvien considerablement el model fins ara existent per atendre als escolars estrangers (Arnau, 2005).

D'acord amb Arnau (2004), d'una manera involuntària, sembla que en el pla anterior la responsabilitat de la integració de l'alumnat nouvingut quedava repartida entre els serveis externs (TL i TAE) i els centres. A més, en el cas de l'Educació Secundària, atesa la singularitat del plantejament, educació compartida entre el centre on s'ubicava el TAE i l'Institut on estaven matriculats, sorgien greus problemes relacionats amb la coordinació del personal docent que impartia classes a uns mateixos alumnes i amb la integració dels propis alumnes.

El nou Pla per a la Llengua i la Cohesió Social, estableix que *"els centres docents han d'assumir l'acollida i la integració de l'alumnat de nacionalitat estrangera de nova incorporació al sistema educatiu com una tasca bàsica i fonamental"* (Generalitat de Catalunya, 2004b: 6) (...), *"la responsabilitat de l'acollida i la integració de l'alumnat recentment arribat a Catalunya és, en primer lloc, del*

---

<sup>133</sup> En els TAE C l'horari es podia distribuir entre els matins i, com a màxim, dues tardes a la setmana, i en els TAE D l'horari es distribuïa entre els 5 matins de la setmana (4,30 hores diàries). La distribució d'hores i matèries dels TAE era la següent: 10 hores setmanals de llengua catalana, 4 hores setmanals de matemàtiques, 5 hores setmanals de ciències socials i de la naturalesa (2,30 hores setmanals per a cada disciplina), 1 hora setmanal de tutoria i 2,30 hores setmanals d'esbarjo (Generalitat de Catalunya, 2001b).

*centre educatiu i de tots els professionals que hi treballen*” (Generalitat de Catalunya, 2004b: 17).

En l'apartat que ve a continuació, ens centrarem en las bases generals que defineixen el nou pla i farem un resum dels aspectes més rellevants.

### **5.1. El Pla per a la Llengua i la Cohesió Social.**

El sistema educatiu a Catalunya té com a eix vertebrador l'objectiu d'integrar escolarment i socialment a la totalitat de l'alumnat independentment de la seva llengua, cultura, condició social i origen.

D'acord amb aquest principi, el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social té en primera instància i com a objectiu general, el *“potenciar i consolidar la cohesió social, l'educació intercultural i la llengua pròpia en un marc plurilingüe”* (Generalitat de Catalunya, 2004b: 12).

L'origen d'aquest Pla el trobem en els plantejaments d'acollida i integració de l'alumnat nouvingut al sistema educatiu català,

*“amb la voluntat de garantir la igualtat d'oportunitats per accedir a una educació de qualitat per a tothom de respectar la diversitat cultural i de consolidar la llengua catalana com a eix vertebrador d'un projecte educatiu plurilingüe fonamentat en els valors de la convivència, l'equitat i la inclusió escolar i social de tot l'alumnat”* (Generalitat de Catalunya, 2004b: 13).

La Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social<sup>134</sup> (SGLCS) compta amb dues unitats administratives per tal d'impulsar coordinadament el Pla en els territoris: el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) i el Servei d'Interculturalitat i Cohesió Social (SICS). A més, per tal de dur a terme la seva

---

<sup>134</sup> La Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social es crea pel Decret 282/2004 amb la voluntat de garantir la igualtat d'oportunitats per accedir a una educació de qualitat per a tothom, de respectar la diversitat cultural i de consolidar la llengua catalana com a eix vertebrador d'un projecte educatiu plurilingüe fonamentat en els valors de la convivència, l'equitat i la inclusió escolar i social de tot l'alumnat (Generalitat de Catalunya, 2004b).

tasca aquests dos serveis comptaran amb un equip de suport i assessorament de llengua, interculturalitat i cohesió social (LIC).

Per la seva banda, les Institucions educatives que tenen alumnes estrangers, han de considerar aquesta realitat en el Projecte Lingüístic de Centre que, tenint com a punt de partida la consideració de la llengua catalana com a “*un instrument de cohesió social en un marc plurilingüe*” (Generalitat de Catalunya, 2004b: 28), fa referència a tot el que va lligat amb l'ensenyament de les dues llengües oficials i les estrangeres.

A més, els centres amb alumnat estranger tenen l'obligació d'elaborar el “Pla d'acollida i d'integració”, que vindria a definir-se “*com el conjunt sistemàtic d'actuacions del centre per atendre la incorporació de tot l'alumnat*” (Generalitat de Catalunya, 2004b: 26). Actuacions que hauran d'estar recollides en els documents del centre: projecte educatiu, reglament de regim intern, projecte curricular de centre, etc., i de manera específica en el projecte lingüístic, que és on han de constar les actuacions lligades a l'ensenyament i l'ús de la llengua catalana.

El Pla d'acollida i d'integració, implica entre altres aspectes: un protocol d'actuació amb tot l'alumnat de nou ingrés, les mesures específiques per atendre les necessitats comunicatives de l'alumnat, el foment entre tot l'alumnat de pautes d'ús lingüístic favorables a la llengua catalana, la sensibilització de tota la comunitat escolar per a l'educació intercultural, les estratègies per potenciar la participació de les famílies i definir els criteris d'avaluació del mateix.

Per tal de dur a terme el disseny i l'aplicació pràctica del Projecte lingüístic i coordinar-lo amb el Pla d'acollida i d'integració de l'alumnat nouvingut, es crea a cada centre la figura del coordinador/a lingüístic/a, d'interculturalitat i de cohesió social, el coordinador/a LICS. A més, també es crea una “aula d'acollida” i la figura del tutor/a d'acollida.

El coordinador/a LICS, entre altres tasques, es coordina amb els assessors de llengua, interculturalitat i cohesió social dels Serveis Territorials, coordina les actuacions curriculars i no curriculars de caire lingüístic i intercultural, es

coordina amb les institucions i entitats de l'entorn per a facilitar la integració lingüística i social de l'alumnat, etc.

Pel que fa a l'aula d'acollida, s'habilitarà en aquells centres que ho sol·licitin i que compleixin els requisits mínims (que tinguin un nombre significatiu d'alumnat nouvingut). Encara que no d'una manera exclusiva, està pensada per a l'alumnat d'incorporació tardana en els darrers cursos de l'Educació Primària i la Secundària obligatòria del sistema educatiu català (Generalitat de Catalunya, 2004c). L'aula d'acollida és un espai obert dins del centre educatiu que es converteix en un marc de referència i un entorn de treball *“que facilita l'atenció immediata i més adequada de l'alumnat nouvingut i que ajuda al professorat davant els nous reptes educatius”* (Generalitat de Catalunya, 2004b: 31). Podem definir-la com a una estructura organitzativa que preveu una sèrie d'actuacions que garanteixen un aprenentatge intensiu de la llengua catalana i la progressiva incorporació de l'alumnat a l'aula ordinària. La consellera d'Educació, Marta Cid, expressa la funció de l'aula d'acollida de la manera següent:

*“(...) la funció principal que realitzen les aules d'acollida és la de donar competència lingüística a l'alumnat per afavorir la seva incorporació plena a l'aula ordinària”* (Generalitat de Catalunya, 2005g: 1).

Els alumnes nouvinguts des d'un primer moment assisteixen a l'aula ordinària i, com a norma general, es recomana que puguin participar conjuntament amb els autòctons en aquelles matèries que faciliten el seu procés de socialització: l'Educació Física, l'Educació Visual i Plàstica, la Música i també l'esbarjo (Generalitat de Catalunya, 2004c; Generalitat de Catalunya, 2005g).

L'ensenyament que reben a l'Aula d'Acollida, és en llengua catalana i es basa en dos objectius: a) que l'alumnat estranger aprengui la llengua pròpia de la

Comunitat; i b) que arribin a adquirir els coneixements acadèmics bàsics d'acord amb les necessitats que presenten<sup>135</sup>.

En relació al temps que els alumnes han d'assistir a l'Aula d'Acollida, el Departament d'Educació ha donat una sèrie d'orientacions. En un principi, s'estableix que per als Centres d'Educació Infantil i Primària (CEIPs) sigui d'un curs escolar, i de dos per als Instituts d'Educació Secundària Obligatoria (IES), sabent però, que la permanència dependrà de la situació personal de cada cas particular (escolarització prèvia, risc de marginació social, domini lingüístic, etc.) i dels progressos que cada alumne faci.

Pel que fa a les hores que els alumnes han de passar a l'Aula d'Acollida, s'aconsella que sigui un màxim de 12 hores setmanals en el cas dels alumnes matriculats a l'etapa d'Educació Primària i de 20 hores a la d'Educació Secundària.

Pel que fa a les hores que els alumnes assisteixen a les Aules d'Acollida, en la valoració del primer trimestre d'aquestes aules s'hi especificà que:

*“només a un 8% dels IES, els alumnes nouvinguts reben més de 20 hores setmanals d'atenció a l'Aula d'Acollida i, en un 6% dels CEIP, reben més de 12 hores. En alguns casos és degut a què algunes direccions han optat per fer una atenció inicial d'un temps superior per assolir més aviat els objectius lingüístics (sobretot als IES)”* (Generalitat de Catalunya, 2005g: 6).

En el curs 2004/2005, el primer any d'Aules d'Acollida, el Departament d'Educació en va implantar un total de 649<sup>136</sup>, de les quals 603 s'ubicaven a centres de titularitat pública i 46 a centres de titularitat privada. A aquest nombre hem d'afegir-li 47 centres concertats més, on no hi havia una aula pròpiament dita

---

<sup>135</sup> Necessitats que en molts casos es tradueixen en procediments d'aprenentatge de lectura i escriptura alfabètiques (Arnau, 2005).

<sup>136</sup> Aquestes 649 Aules d'Acollida es van crear a Catalunya repartides de la manera següent: 127 a Barcelona ciutat (19,57%), 166 a Barcelona comarques (25,58%), 59 al Baix-Llobregat-Anoia (9,09%), 86 a Girona (13,25%), 50 a Lleida (7,7%), 75 a Tarragona (11,56%), 30 a les Terres de l'Ebre (4,62%) i 56 al Vallès Occidental (8,63%) (Generalitat de Catalunya, 2005g).

però se'ls va dotar de recursos per a l'atenció de l'alumnat nouvingut. Dels 603 centres públics on s'hi trobava una Aula d'Acollida, el 63% eren als CEIPs i un 37% als IES. En aquest segon any acadèmic d'impulsació d'aquest tipus de "recurs", valorant la bona acceptació que ha tingut, s'ha incrementat el nombre d'Aules d'Acollida en 302 (276 en centres públics i 26 en centres privats-concertats), arribant així a 951 repartides pel territori català (879 en centres públics i 72 en centres privats) (Generalitat de Catalunya, 2005b).

Durant el primer trimestre de funcionament de les Aules d'Acollida, 12.500 va ser el nombre d'alumnes que van rebre una atenció de les seves necessitats més urgents (situació emocional i social, llengua, diversitat, etc.). D'aquests, un 61% van ser atesos als CEIPs, un 30% als IES i el 9% restant a través de centres concertats. A més, la Consellera Marta Cid va especificar que d'aquests 12.500 alumnes, *"un 60% són alumnes nouvinguts que s'incorporen per primer any al sistema educatiu i la resta és alumnat nouvingut de cursos anteriors"* (Generalitat de Catalunya, 2005g: 1).

Pel que fa als recursos humans i materials de les Aules d'Acollida, totes estan dotades com a mínim d'un membre docent, nombre que s'ampliarà si la situació ho requereix. D'aquesta manera, i prenent com a referència les dades del curs 2004/2005, el 76,6% de les Aules d'Acollida als CEIPs compten amb un professor/a per aula; el 20,9% en disposen de dos o tres, i el 2,4% de quatre o més. Pel que fa als IES el 26,6% compta amb un professor/a, el 47,7% té dos o tres professors/es i el 25,7% en disposa de quatre o més.

A més, cal especificar que a banda del personal docent les Aules d'Acollida es reforcen amb els assessors/es LIC que, entre altres funcions, s'encarreguen d'assessorar en l'organització de l'aula, el treball tutorial, estratègies d'immersió lingüística i inclusió social, etc. En el curs 2005/2006, són 185 els assessors que hi ha a Catalunya (Generalitat de Catalunya, 2005b). Pel que fa a recursos materials, estan dotades d'ordinadors i programes educatius específics (Generalitat de Catalunya, 2005g).



En tot aquest procés, hi ha una figura que resulta clau en la seva gestió: el tutor/a d'acollida. A banda de gestionar l'aula d'acollida, el tutor/a d'acollida té la funció de coordinar-se amb el coordinador/a LICS, amb els tutors/es de l'aula ordinària on s'ha adscrit l'alumne, amb els professionals especialistes –EAP, psicopedagog/a, etc.–, mediar entre el centre i la família, col·laborar en l'elaboració d'adaptacions curriculars, etc.

Pel que fa el seguiment i l'avaluació del Pla, es partirà en cada cas de la realitat de l'entorn on s'ha portat a terme i serà la Inspecció educativa qui se'n farà càrrec. D'aquesta manera, el seguiment del Pla es realitzarà a partir de les diferents dades quantitatives i qualitatives que hi hagi en relació amb l'ús de la llengua catalana, amb el fet de si hi ha alumnes amb risc de marginació o exclusió social, amb la valoració de la situació inicial de les condicions d'escolarització i el grau d'integració de l'alumnat estranger i amb el grau d'assoliment de les competències. L'avaluació del Pla es farà a partir del seguiment i s'haurà d'estimar si les accions portades a terme han estat eficaces i quin ha estat el grau d'assoliment dels objectius inicialment proposats.

En tot cas, s'ha de remarcar que l'avaluació considerarà particularment *“les diferents circumstàncies socials i personals de l'alumnat, i de l'etapa i del cicle escolar (infantil, primària, secundària)”* (Generalitat de Catalunya, 2004b: 25). A l'ensem, s'ha de dir que el Departament d'Educació vol promoure els estudis que tinguin com a objectiu l'anàlisi de l'eficàcia del Pla, per comarca, localitat i centre educatiu.

Coelho (1998) defineix el “model d'integració parcial” i el programa que hem definit correspon a aquest. A grans trets, aquest model d'una banda permet que els docents puguin dissenyar un currículum específic per a aquells escolars que desconeixen totalment la llengua de l'escola, i per l'altra afavorir les possibilitats d'interacció amb la resta de companys/es i professionals del centre durant la resta de la jornada escolar. D'aquesta manera, en acabar les hores específiques dedicades a seguir el model, l'alumne nouvingut s'integra a llur aula ordinària de referència, potenciant-se així les situacions on es podrà comunicar amb el seu

grup d'iguals i el personal docent emprant la nova llengua alhora que es facilita l'adaptació progressiva al nou medi escolar.

El Pla elaborat per a atendre l'acollida inicial de l'alumnat estranger és de vital importància, però d'acord amb el que exposa Arnau (2005) també ho és el programa de transició i el d'incorporació definitiva a l'aula ordinària. Així doncs, els centres haurien de dur a terme els projectes corresponents a aquestes fases. Si desitgem que aquests alumnes tinguin unes oportunitats similars a les de llurs parells autòctons, necessitaran un suport específic al llarg de bastants anys.

Per una altra banda, el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social (Generalitat de Catalunya, 2004b) també té en compte els anomenats "Plans d'Entorn" (Generalitat de Catalunya, 2005h). Aquesta proposta pretén donar una resposta integrada i comunitària a les necessitats educatives, i s'entenen com una xarxa de suport a l'acció educativa fora de l'àmbit escolar, a partir de la col·laboració de diferents col·lectius:

*"a nivell institucional, els ajuntaments i els departaments de la Generalitat que tenen una especial incidència en el món educatiu i, a nivell social, tots els agents i col·lectius educadors que envolten l'alumnat: famílies, centres escolars, centres culturals, esportius, lúdics, entitats i associacions, etc."* (Generalitat de Catalunya, 2005h: 2).

Els Plans Educatius d'Entorn es dirigeixen a tot l'alumnat i a tota la comunitat educativa, però d'una manera especial als sectors socials més desfavorits. Els seus dos eixos bàsics són l'educació intercultural com a via per a fomentar la cohesió social i la consolidació de la llengua pròpia de la Comunitat catalana com a llengua d'ús social habitual.

Es van començar a iniciar avançat ja el curs 2004/2005 a vint-i-cinc poblacions catalanes<sup>137</sup>, i se'n preveu un increment progressiu. La dinamització d'aquests

---

<sup>137</sup> Les 25 poblacions on s'inicien els Plans Educatius d'Entorn són: Barcelona, Badalona, Manlleu, Mataró, Sant Adrià del Besos, Sant Pere de Ribes, Vic, Cornellà de Llobregat, El Prat de Llobregat, Viladecans, Badia del Vallés, Barberà del Vallès, Cerdanyola, Ripollet, Terrassa,

plans queda en mans de l'equip de suport i assessorament LICS, que també haurà de facilitar la coordinació entre centres, ajuntaments i entitats cíviques i esportives del municipi (Generalitat de Catalunya, 2005g).

Sobre el que acabem d'apuntar, només remarcar que a principis del curs 2005/2006 es parteix ja de 25 convenis amb municipis catalans, 28 Plans Educatius d'Entorn, 230 centres participants (115 centres de primària (CEIPs) (42%), 49 centres de secundària (IES) (18%), 44 centres privats-concertats (16%), 54 centres i aules de formació de persones adultes (19%) i 16 llars d'infants (5%)) i d'uns 74.800 alumnes que en resultaran potencialment beneficiats (Generalitat de Catalunya, 2005b).

Per una altra banda, ens sembla interessant citar que Arnau (2005) ha realitzat una valoració dels pressupòsits i de les accions del Pla per a la Llengua i la Cohesió Social, en el seu conjunt, considerant els índexs de qualitat proposats per Coelho per a aquest tipus de programes. A partir de la valoració efectuada, l'autor estableix una sèrie de punts forts i de punts dèbils sobre l'esmentat Pla que recollim a continuació:

*“(...) es consideren varis punts forts: les accions que proposa per una educació intercultural com a objectiu d'ensenyament per a tots els alumnes i no solament pels alumnes immigrants, els programes d'ensenyament del català i de la resta de continguts acadèmics que tenen un caràcter integrador ja que els alumnes immigrants conviuen des del primer dia amb els autòctons, les xarxes de suport a la comunitat educativa a través dels “Plans d'Entorn” i les accions per a una adequada recepció, orientació, avaluació i seguiment dels alumnes.*

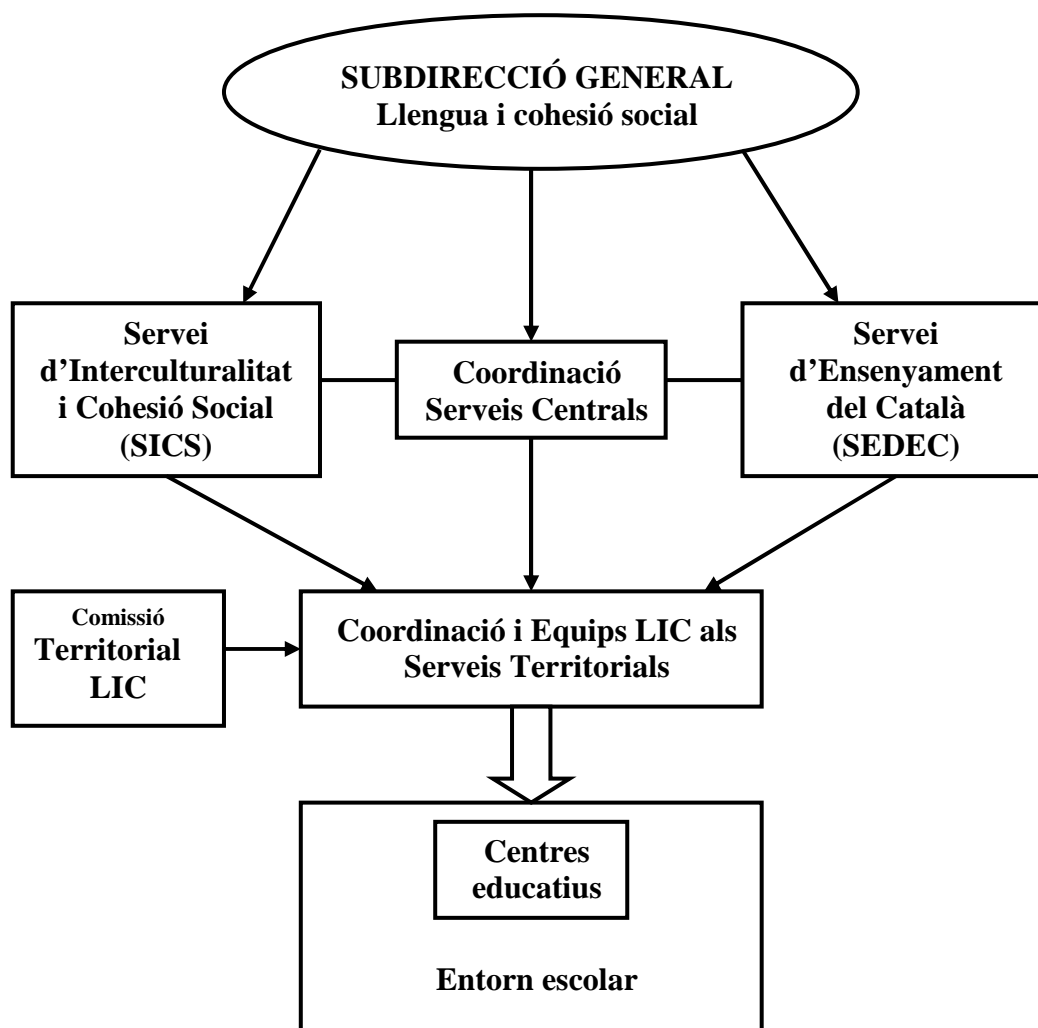
*Els punts dèbils fan referència a l'àrea que es defineix com “consideració de la L1 dels alumnes com a element important per a l'avaluació i l'aprenentatge”. Aquesta implica la presència d'educadors del seu grup cultural (bilingües) que poden ajudar a l'aprenentatge i poden establir ponts eficaços entre l'escola i la família” (Arnau, 2005: 281).*

---

Banyoles, Girona, Salt, Cervera, Lleida, Reus, Tarragona, El Vendrell, Amposta i Tortosa (Generalitat de Catalunya, 2005h).

Per tancar aquest bloc, el Gràfic 3 recull d'una manera esquemàtica com s'organitza el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social.

**Gràfic 3: Organització del Pla per a la Llengua i la Cohesió Social** (Reproduït de Generalitat de Catalunya, 2004b).



Resumint, en aquest capítol s'ha revisat la legislació en matèria d'estrangeria a la Unió Europea, a l'Estat i a Catalunya. A més, d'acord amb els interessos d'aquest treball, hem repassat les polítiques educatives a Catalunya en relació a l'alumnat nouvingut i l'atenció educativa que se'ls ofereix. A continuació, considerant que el propòsit d'aquesta investigació és analitzar les actituds lingüístiques de

l'alumnat d'origen immigrant, passem a revisar algunes de les aportacions del bilingüisme i l'educació bilingüe per la vàlua que tenen en els processos d'adquisició de noves llengües.





## **IV. Algunes aportacions de l'educació bilingüe.**

### **1. CONSIDERACIONS PRELIMINARS.**

Malgrat que la legislació sobre el tractament de les llengües a les diferents Comunitats Autònomes es va desenvolupar en uns moments en què primava la recuperació i dignificació de les llengües postergades per la dictadura franquista, i en els quals la incidència de la immigració era escassa, l'experiència derivada de la implementació de models d'educació bilingüe i els seus postulats de base, tenen un gran valor a l'hora d'afrontar l'escolarització de nens i nenes d'origen immigrant amb llengües i cultures diferents a les dominants.

És conegut que, durant els anys 80 i 90, diferents investigadors es van interessar en l'avaluació dels resultats acadèmics de l'educació bilingüe, en especial a la Comunitat basca i catalana. L'objectiu principal era conèixer la competència lingüística en ambdues llengües oficials i establir els factors que la determinen. Concretament, els estudis coneguts amb el nom d'EIFE –Euskararen Irakaskuntza: Faktoreen Eragina– en el marc del País Basc (Sierra i Olaziregi, 1990) o els d'Arnau, Bel, Serra i Vila (1994) a Catalunya, revelen que els factors que afavoreixen el coneixement de la llengua castellana no coincideixen amb els de les altres llengües. Així, mentre la capacitat individual d'aprenentatge i diferents aspectes socioculturals juguen un paper primordial en la llengua castellana, en la competència en la resta de llengües també s'hi ha de considerar la condició lingüística familiar, la seva presència al currículum o la tipologia lingüística de l'aula. A banda d'aquestes variables, s'ha d'emfasitzar que en



llengua castellana, els escolars espanyols sempre n'adquireixen un bon nivell en relació a la mitjana dels seu territori. En canvi, els que tenen el castellà com a llengua familiar que assisteixen a programes on la L2 hi té poc pes, estan condemnats a adquirir un coneixement en la L2 inferior al de la mitjana de la població escolar del seu territori. D'aquesta manera, la presència social d'una llengua esdevé determinant en la seva adquisició per part dels escolars.

Aquests resultats, com assenyala Vila (2005), es troben fonamentats en els postulats de Cummins (1979), relatius a les fortes relacions que s'estableixen entre la L1 (llengua materna) i la L2 (segona llengua), que s'han vist recolzats també en recerques desenvolupades en contextos on prima la L2 però la L1 rep un cert tractament (Huguet, Vila i Llorca, 2000; Huguet i González Riaño, 2002).

En qualsevol cas, l'èxit de l'educació bilingüe s'ha vist contrastat tant en estudis duts a terme a nivell nacional (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, 1998) com internacional (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, 2004). Així, els resultats obtinguts a nivell nacional, tant al País Basc com a Catalunya, mostren que l'alumnat d'entre 14 i 16 anys se situen a l'entorn de la mitjana nacional en la prova de comprensió lectora en castellà, la qual cosa és un bon indicador de que la incorporació de la llengua pròpia de la comunitat com a vehicular de l'ensenyament, ja sigui en programes de manteniment familiar o mitjançant programes d'immersió lingüística (que veurem més endavant), en cap cas impliquen nivells inferiors de coneixement en la llengua estatal.

El segon estudi, conegut com a PISA 2003, en el qual hi van participar 41 països i un total de 276.165 escolars, i es va centrar en l'avaluació d'alguns dels coneixements i destreses de l'alumnat de 15 anys –en aquest estudi Espanya hi va participar de manera global i, a més, Catalunya i el País Basc hi van aportar una mostra més àmplia que proporcionava una precisió al contrast de resultats (que veurem en el darrer Capítol d'aquest document) –, apunta resultats en el mateix sentit que l'anterior. Aquests, situen a ambdues Comunitats per sobre de la mitjana de l'Estat tant en comprensió lectora com en rendiment matemàtic, evidenciant una vegada més que els sistemes educatius organitzats de manera

bilingüe en cap cas comporten efectes negatius en el desenvolupament d'altres habilitats considerades bàsiques.

Ara bé, hem d'accentuar que, especialment a partir de l'any 2000, amb el constant creixement d'escolars procedents d'altres països s'han modificat notablement les característiques lingüístiques d'una part important de l'alumnat.

Aquesta nova realitat que comporta el fenomen de la immigració en el si dels contextos educatius, implica dues coses diferents. En primer lloc, en territoris com Catalunya, l'escolarització de la infància i l'adolescència estrangera en programes de canvi de llengua llar-escola no compleix les mateixes condicions dels programes d'immersió lingüística –per exemple, és utòpic pensar en un professorat bilingüe en totes les llengües presents a l'aula– i, en segon lloc, hi ha molts territoris, com ara la Comunitat de Madrid, que ni tan sols compten amb una tradició en l'escolarització de l'alumnat en programes bilingües. Aquesta panoràmica ha plasmat la necessitat de dissenyar propostes metodològiques i d'organització innovadores encarades a possibilitar una pràctica educativa basada en el tractament de la diversitat respecte al coneixement de la llengua de l'escola. D'altra banda, la imminència de millorar les habilitats en llengües estrangeres també ha suscitat accions innovadores, recolzades en les experiències d'educació bilingüe, amb la finalitat de promoure'n el coneixement (Vila, 2005).

En aquest sentit, creiem necessari fer un breu repàs d'alguns dels postulats bàsics amb què treballa d'educació bilingüe.

## **2. APROXIMACIÓ AL BILINGÜISME I A L'EDUCACIÓ BILINGÜE.**

El fenomen del bilingüisme i l'educació bilingüe compta amb unes arrels històriques molt llunyanes. No obstant això, fins fa relativament pocs anys el bilingüisme ha estat estudiat com una realitat poc habitual, que afectava de

manera diferent a persones i societats<sup>177</sup>. Conseqüentment, les concepcions de partida amb les què s'ha volgut conèixer i analitzar el bilingüisme tant a nivell individual com social, han anat lligades a les característiques de cada moment històric (Sarto, 1997).

Actualment vivim en un món on el monolingüisme gairebé és una excepció. El fet de dominar varies llengües és una realitat cada vegada més estesa i necessària (Sarto, 1997) que no queda al marge del context educatiu, on l'aprenentatge de segones llengües esdevé ja un dels objectius principals de la formació escolar.

Relacionat amb el que hem exposat Baker (1997) incideix en la importància de no aïllar el bilingüisme i l'ensenyament bilingüe actual de les seves arrels històriques, és a dir, l'ensenyament bilingüe que trobem en els diferents països, entre aquests Estats Units, Suècia o Espanya, ha de ser entesa dins d'un context històric d'immigració, moviments polítics, drets civils, igualtat d'oportunitats, etc.

En aquest sentit, és interessant remarcar que durant molts anys el bilingüisme havia estat associat a nombrosos fenòmens negatius, en especial dins del món de l'ensenyament. Així, des de la psicologia, la pedagogia i la lingüística es va considerar que el bilingüisme podia repercutir negativament en el desenvolupament cognitiu, social i personal dels escolars, sobretot quan aquests iniciaven l'escolarització.

Aquesta consideració sorgeix de la "Conferència Internacional sobre el Bilingüisme" celebrada a Luxemburg el 1928 sota els auspicis de l'Oficina Internacional d'Educació, a la qual hi van assistir nombrosos especialistes i educadors que van defensar un ensenyament on s'emprés la llengua materna en l'educació inicial, procurant endarrerir al màxim la introducció d'una segona llengua (Oficina Internacional de Educación, 1932). Aquestes conclusions es van basar principalment en els resultats dels treballs realitzats per Saer (1923) al País de Gal·les. Aquest investigador, amb el propòsit d'analitzar els efectes del bilingüisme en el rendiment acadèmic de l'alumnat, va mostrar que els nens i

---

<sup>177</sup> Han estat molts els investigadors que han remarcat la importància d'establir una diferenciació entre *bilingüisme individual* i *bilingüisme social* i, en aquest sentit ens remetem, entre d'altres, a Appel i Muysken (1986); Siguan i Mackey (1986); Baetens i Beardsmore (1989) i Baker (1997).

nenes de llengua familiar gal·lesa que havien estat escolaritzats en anglès, obtenien pitjors resultats acadèmics que els seus companys de llengua familiar anglesa<sup>178</sup>.

Més tard, el 1951, la proposta de la Conferència de Luxemburg va ser assumida per un grup d'experts convocats a París per la UNESCO que, insistint en les deficiències que comportava la condició de bilingüe en els nens i nenes, van qualificar de principi axiomàtic que la llengua materna dels escolars és el millor mitjà per a dur a terme l'ensenyament (UNESCO, 1953).

Aquests supòsits han fet que les ciències implicades en l'àmbit educatiu tradicionalment consideressin que mentre no s'arriba a un bon domini de la llengua pròpia no és convenient introduir-ne una altra. Hem de remarcar que malgrat que aquesta concepció va ser acceptada per una bona part de la comunitat científica fins a les acaballes dels anys 60<sup>179</sup>, es basava en un model psicolingüístic, empíricament refutat en l'actualitat, que partia de la convicció que l'individu bilingüe emmagatzemava separadament les competències lingüístiques desenvolupades en cada llengua, de manera que posseïa un magatzem diferent per a cada llengua (Cummins, 1981; Cummins i Swain, 1986; Vila, 1983, 1985).

---

<sup>178</sup> Diversos autors assenyalen la importància de revisar els resultats obtinguts per Saer tenint en compte els condicionants propis del moment històric i, alhora, analitzar aspectes relatius al control de variables i generalització de resultats. En aquest sentit, Vila (1983; 1985) s'expressa sobre els condicionaments polítics indicant que la major part dels assistents de la Conferència de Luxemburg provenien de regions on la llengua pròpia convivia amb la d'un Estat fort que la deixava de banda en el sistema escolar –eren representants de minories lingüístiques– (Gal·les, Flandes, Catalunya, ...), amb la qual cosa, defensant el monolingüisme defensaven la pròpia llengua. Siguan i Mackey (1986) per la seva part, incideixen sobre els problemes en la generalització de resultats, en el sentit que dades obtingudes en un context determinat poden no ser extrapolables a un altre context, i aquest és el cas de les investigacions contrastades al provenir d'àmbits socioculturals dispars i, per tant, no comparables –els infants gal·lesos pertanyien a un nivell sociocultural baix, i comparativament més baix que el dels seus homòlegs monolingües anglesos–.

<sup>179</sup> El canvi de perspectiva sobre els efectes nocius del bilingüisme sorgeix bàsicament arrel de les conclusions dels estudis que Peal i Lambert van realitzar al Canadà. Aquests autors, lluny del que es podien imaginar, van constatar que els escolars bilingües francès-anglès de Montreal no només no havien experimentat efectes negatius sinó que obtenien resultats superiors als dels seus homòlegs monolingües –francès–, amb un nivell sociocultural equilibrat, tant en proves d'intel·ligència verbal com no verbal (Peal i Lambert, 1962). Aquesta experiència va tenir una gran ressonància dins de la comunitat científica i, a més, en pocs anys es van portar a terme nombroses experiències en altres països que van recolzar els resultats que havien presentat (Balkan, 1970; Lambert i Tucker, 1972). Aixà doncs, amb Peal i Lambert es va començar a defensar que la condició de bilingüe aporta avantatges per a l'individu.

Relacionat amb el que hem exposat, és interessant emfasitzar que malgrat es considerava que el bilingüisme comportava efectes negatius en els individus, era una opció sovint escollida per les classes privilegiades (Sarto, 1997). De forma consegüent, els pares i mares de nivell sociocultural elevat apostaven en el fet que llurs descendents seguissin una educació bilingüe, ja sigui mitjançant professors particulars, ja sigui enviant a llurs fills/es a altres països on es parlés la segona llengua (Lasagabaster, 2003). Amb aquesta realitat, tal com manifesta Cummins (2002), ens podríem qüestionar per què el bilingüisme era vist com a un fenomen positiu per les classes afavorides però nociu per les desfavorides.

En resposta a això, Cummins (2002) puntualitza que en l'educació bilingüe s'interrelacionen dos constructes: d'una banda l'aportat per la teoria psicolingüística, centrada bàsicament en la generació de coneixement, és a dir, l'aprenentatge pròpiament dit. I d'una altra, relatiu a la sociopolítica, més centrat en la definició de la identitat i de com aquesta s'arrela en les relacions socials de poder.

En qualsevol cas, és clar que no es pot afirmar que l'educació bilingüe comporti o garanteixi per sí mateixa avantatges per als escolars, sinó que, tal com assenyalen Huguet (2001b) i Arnau (2004), els efectes de l'educació bilingüe dependran en definitiva de com es porti a terme. En aquest sentit, Siguan i Mackey (1986) assenyalaven:

*“la qüestió de si el bilingüisme a l'educació té una influència positiva o negativa en el desenvolupament de l'alumne no té una resposta absoluta, sinó que depèn de les circumstàncies. Circumstàncies entre les quals s'haurà de tenir en compte les aptituds dels alumnes, la qualitat pedagògica dels centres i (...) el nivell socioeconòmic de la població” (Siguan i Mackey, 1986: 117).*

El que s'ha assenyalat fins aquí, entre altres, mostra que en l'educació bilingüe hi intervenen factors socials, polítics, econòmics, etc., la qual cosa converteix aquest fenomen en quelcom complex que, al llarg dels anys, ha comportat diferents

polèmiques (Baker, 1997). En l'aproximació al seu concepte hi ha hagut una dicotomia rellevant entre el sentit que adquireix l'ensenyança *de* i l'ensenyança *en* una llengua (Sarto, 1997). És evident que en el cas de l'ensenyança *de* una llengua, és a dir, com a contingut d'instrucció, no podem parlar d'educació bilingüe. Per tant, els programes d'ensenyament del francès o l'anglès com a matèries en el sistema educatiu espanyol no es poden considerar bilingües (Serrat, 2002; Arnau, 2004).

En aquest sentit, Navarro i Huguet (2005) puntualitzen que seria inadequat parlar de programa bilingüe o plurilingüe quan hom es refereix a aquells programes que contemplen l'ensenyament de dos o més llengües al currículum.

Arribats a aquest punt, i en paraules de Vila (2001), convé precisar que per educació bilingüe entendrem

*“la forma que adopta l'educació escolar per a aconseguir que l'alumnat aprengui una segona llengua quan la seva presència, bé al seu medi social, bé al seu medi familiar, o en ambdós, és molt precària”* (Vila, 2001: 25).

I igualment, Siguan i Mackey (1986) expressen:

*“Anomenem educació bilingüe a un sistema educatiu en el qual s'utilitzen dues llengües com a mitjà d'instrucció, de les quals normalment, encara que no sempre, una és la primera llengua dels alumnes.*

*Quan el sistema educatiu utilitza una sola llengua i aquesta és diferent de la primera llengua dels alumnes, no s'inclou en la definició anterior i no podem considerar-lo un sistema d'educació bilingüe”* (Siguan i Mackey, 1986: 62).

En base amb aquestes definicions, s'ha d'entendre que l'educació bilingüe assumeix que una llengua s'aprèn a mesura que s'empra per a fer coses. Així, hem d'entendre que l'alumnat que desconeix la llengua de l'escola, l'anirà integrant a

mesura que els processos d'ensenyament i aprenentatge es vagin realitzant a través d'aquesta. És a dir, mentre l'alumnat aprèn un contingut qualsevol del currículum a l'ensem aprèn també l'instrument que el vehicula (la llengua) (Vila, 1999, 2004, 2005).

D'altra banda, cal considerar que els programes bilingües són l'instrument que fan possible l'educació bilingüe i, tal com assenyalen Sánchez i Rodríguez de Tembleque (1986), es caracteritzen per considerar dues llengües com a mitjans o instruments d'instrucció. A més, hem de tenir present que aquests programes no són estàtics, sinó que adopten diferents formes i, per la importància que han adquirit, en el punt que ve a continuació ens centrarem en aquestes.

### 3. MODELS D'EDUCACIÓ BILINGÜE.

Actualment, podem trobar un gran ventall de situacions bilingües que han esdevingut el punt de mira de molts autors que s'han esforçat per tal de categoritzar-les i, en base aquestes, establir una classificació de les diferents modalitats d'educació bilingüe que existeixen<sup>180</sup>.

Entre aquests autors, sembla que una de les classificacions que parteixen més fidedignament dels objectius que postula l'educació bilingüe és la realitzada per Fishman (1976). La tipologia de models que estableix el citat autor són els següents: model compensatori, model de manteniment i model d'enriquiment. Tot seguit presentarem les característiques més rellevants d'aquests tres programes recollides per Huguet (2001c):

1. *Model compensatori*: els programes d'aquest model, com el seu nom indica, són aquells que s'empren per a compensar un dèficit que se suposa que tenen

---

<sup>180</sup> Existeixen múltiples models classificatoris de les respostes educatives donades al fenomen del bilingüisme que, entre altres, trobem a Mackey (1970, 1976) –aquest autor realitza una classificació de 19 varietats d'ensenyament bilingüe considerant: les llengües presents a la llar; les llengües del pla d'estudis; les llengües de la comunitat en la què està ubicada l'escola i l'estatus internacional i regional de les llengües–; Hammers i Blanc (1983) i Siguan i Mackey (1986).

les minories lingüístiques en la llengua oficial de l'Estat. Estan dissenyats amb l'objectiu d'aconseguir que els escolars canviïn de llengua. D'aquest model n'existeixen dos tipus o variants: *transicional*<sup>181</sup> i *unil·letrat*. En el primer tipus o variant la llengua familiar (L1) és la llengua vehicular de l'ensenyament en els primers cursos, a l'ensem que s'introdueix progressivament la segona llengua (L2) fins que, en un moment determinat, tot l'ensenyament es vehicula mitjançant la L2. En el segon tipus o variant ambdues llengües són fomentades al llarg de tota l'escolaritat, però només en aquelles activitats que siguin orals, de manera que la lectura i l'escriptura es realitza de manera exclusiva en la L2.

2. *Models de manteniment*<sup>182</sup>: els programes d'aquest model tenen com a objectiu conservar o mantenir la llengua i cultura dels escolars. D'aquests també en trobem de dos tipus: *bilingüisme parcial* i *bilingüisme total*. Tant en un cas com en l'altre els escolars dominen la lectura i l'escriptura tant en la L1 com en la L2 i ambdues llengües són emprades com a vehiculars per als continguts curriculars. No obstant això, en el primer cas, la L1 es restringeix a certs temes –com ara els relacionats amb la cultura dels escolars–, mentre que en el segon cas (bilingüisme total) no s'estableix cap restricció.
3. *Models d'enriquiment*: es corresponen amb els programes de bilingüisme total i la seva característica més rellevant és que estan dissenyats per al conjunt de la societat i no de manera exclusiva per a les minories. Aquests programes pretenen que la totalitat dels membres de la comunitat dominin les llengües en presència posant. Conseqüentment, posen l'accent en la L2 dels escolars. Els programes d'immersió (que veurem més endavant) serien el millor referent d'aquesta modalitat.

A banda de la classificació que acabem d'exposar, volem remarcar també el model tipològic proposat per Skutnabb-Kangas (1988) que considera les variables següents:

---

<sup>181</sup> Anomenat també *assimilista* (Mar-Molinero, 2001).

<sup>182</sup> Anomenat també *pluralista* (Mar-Molinero, 2001).



- a) *Llengua i cultura dels escolars*: majoritària / dominant / minoritària.
- b) *Mitjà d'educació*: L1 i/o L2.
- c) *Objectius socials i lingüístics desitjats*: bilingüisme i biculturalisme / assimilació i pèrdua de la pròpia llengua i cultura.

En combinar aquestes variables, tal i com assenyala Arnau (1992), apareixen quatre tipus de programes d'educació bilingüe diferents: *segregació, submersió, manteniment i immersió*<sup>183</sup>. D'aquests quatre, sembla que tant sols els programes de manteniment i immersió aconseguen que els alumnes esdevinguin bilingües i biculturals, a l'ensens que afavoreixen l'èxit escolar. Els programes de *segregació* i *submersió*, per contra, no desenvolupen competència en la llengua materna (L1) ni en la segona llengua (L2) i produeixen nivells baixos de rendiment acadèmic (Arnau, 1992; Huguet, 2001c). A continuació presentarem les característiques més rellevants dels quatre tipus de programes (Arnau, 1992):

1. Programes de *segregació*: aquest tipus de programa emprà la llengua materna dels escolars com a vehicle d'instrucció, i la segona llengua s'ensenyà com a assignatura durant un nombre determinat d'hores a la setmana. En paraules d'Huguet (2001c), hem de destacar que "*tant si la L1 (llengua materna) és majoritària com si és minoritària, la L2 (segona llengua) és la llengua de prestigi social i llurs parlants detenen el poder*" Huguet (2001c: 356). S'obtenen resultats pobres i baixos nivells de competència en ambdues llengües, fet que impossibilita que els escolars gaudeixin de les mateixes oportunitats que els seus iguals ja que queden "segregats".
2. Programes de *submersió*: en aquest tipus de programa s'empra la llengua dominant (segona llengua) com a mitjà d'instrucció a l'ensens que s'imposa la cultura que aquesta representa. L'objectiu final és que els subjectes perdin la llengua i la cultura pròpies i s'assimilïn socialment i lingüísticament. La majoria dels escolars que segueixen aquest programa no desenvolupen un

---

<sup>183</sup> En funció de petites variacions, aquesta tipologia es pot desplegar una mica més. Ens remetem també a Baker (1997) que, mitjançant un quadre, proposa una classificació àmplia dels diversos

coneixement suficient de la segona llengua, fet que els impossibilita arribar a les fites educatives a les quals arriben els membres de la cultura dominant. A més “perden l’oportunitat d’aprofundir en els seus propis valors culturals” (Arnau, 1992: 13). I relacionat amb el tema que ens ocupa, destaquem les següents paraules:

*“Una aplicació més pròxima d’aquest model és el dels programes vehiculats en la L2 i dirigits a minories immigrants en els països occidentals industrialitzats” (Arnau, 1992: 13).*

Davant dels resultats negatius als quals conduïen aquest tipus de programes, es van introduir unes variacions per tal d’afavorir unes condicions d’aprenentatge més òptimes. En concret, aquestes modificacions van quedar concretades en la realització de la instrucció en la llengua materna els primers anys, introduint progressivament la segona llengua fins el moment que tota la instrucció es realitza en aquesta llengua. Són els coneguts com a programes de “bilingüisme transicional”. S’ha de remarcar que aquest tipus de programes, encara que d’una manera menys traumàtica, tenen el mateix objectiu que els de *submersió*, ja que persegueixen l’assimilació dels subjectes (Huguet, 2001c).

3. Programes de *manteniment de la pròpia llengua i cultura*: aquests programes estan pensats per a les minories lingüístiques i culturals. Els objectius que persegueixen és que els alumnes esdevinguin bilingües i biculturals mitjançant l’aprenentatge de la cultura i la llengua (segona llengua) del grup majoritari sense la pèrdua de la cultura i la llengua pròpies. De manera general, aquests programes inicien l’escolarització emprant la llengua materna dels alumnes com a vehicle d’instrucció incorporant la segona llengua d’una manera progressiva, arribant a emprar ambdues llengües per ensenyar els continguts escolars fins a l’acabament de l’escolaritat. Aquests programes estan molt considerats perquè proporcionen un alt grau d’èxit escolar. En paraules

---

tipus existents d’educació bilingüe diferenciant entre els programes que pertanyerien a formes febles d’ensenyament per al bilingüisme i els que pertanyerien a formes fortes.

d'Arnau (1992), aquest tipus de programes “*promouen individus bilingües i biculturals, desenvolupen una autoimatge positiva de si mateixos i preserven la identitat i solidaritat d'aquests amb la seva Comunitat*” (Arnau, 1992: 15).

4. Programes d'*immersió*: aquests programes estan dissenyats per a alumnes de llengua i cultura majoritària i el vehicle d'instrucció és la segona llengua. De la mateixa manera que els programes de *manteniment*, l'objectiu que persegueixen és el bilingüisme i el biculturalisme. De programes d'*immersió* n'existeixen diferents models que varien en el disseny instruccional que tenen, però tots coincideixen en tres punts:
  - a) Ensenyament en la segona llengua de totes o la majoria de les matèries del currículum durant un període d'un o més anys. Aquest ensenyament pot iniciar-se al parvulari o en diferents moments de l'escolaritat primària o secundària.
  - b) La seqüència i intensitat de la instrucció en la llengua materna i la segona llengua canvia al llarg del temps segons el model del qual es tracti.
  - c) Les classes inclouen exclusivament alumnes parlants nadius de la llengua materna.

L'aprenentatge de la segona llengua és un procés que es va adquirint a mesura que es van treballant les diferents àrees curriculars. Els escolars mantenen la llengua materna, tant pel tractament que rep aquesta dins de l'escola com pel suport i la consideració que té fora d'aquest context. L'alt grau d'èxit acadèmic que tenen aquest tipus de programes és innegable. Són moltes les recerques que s'han realitzat després de la primera experiència portada a terme al Col·legi de St. Lambert de Montreal, on es va comprovar que els estudiants adhereixen al coneixement de la pròpia llengua i cultura, la llengua i cultura de l'altra –

bilingüisme additiu<sup>184</sup> – (Lambert i Tucker, 1972; Lambert, 1974, 1981; Genesee, Lambert i Holobow, 1986; Serra, 1989; Laurén, 1994; Vila, 1995; Serra, 1997).

Amb l'objectiu d'aprofundir en les diferències entre els programes de *submersió* i els programes d'*immersió*, Arnau (1992) compara ambdós models d'una manera esquemàtica. La Taula XXV plasma les diferències entre els models de submersió i immersió.

**Taula XXV: Comparació dels models de submersió i d'immersió.**

<b>Submersió</b>	<b>Immersion</b>
<i>Obligatoris</i>	<i>Optatius</i>
Baixa motivació	Alta motivació
Presència a la mateixa classe de parlants i no parlants de la llengua d'instrucció	Els parlants desconeixen la llengua d'instrucció
Professors monolingües que no coneixen la L1 dels escolars	Professors bilingües i ben entrenats
Input en L2 no adaptat	Input en L2 adaptat
Les desviacions de la L2 dels escolars són vistes com a deficiències d'aprenentatge	Les desviacions de la L2 dels escolars són vistes com a procés natural d'aprenentatge
L1 dels escolars considerada com a impròpia	L1 dels escolars considerada apropiada
Els escolars no poden parlar a l'escola la seva pròpia llengua	Els escolars parlen la seva llengua a l'escola
No s'ensenya la L1	S'ensenya "la" i "en" L1
Absència de temporalitat oral-escrit en l'ensenyament de la L2	Temporalitat oral-escrit en l'ensenyament de la L2

Font: Reproduït d'Arnau (1992)

D'altra banda, tal com exposen Sánchez i Rodríguez de Tembleque (1986), en base a la diferenciació entre ensenyament *en* una llengua (com a vehicle d'instrucció) i ensenyament *de* una llengua (com a contingut d'instrucció<sup>185</sup>); dels

<sup>184</sup> Situació contrària a la viscuda pels escolars de grups minoritaris en els programes de *submersió*, que pateixen una pèrdua de la pròpia llengua i cultura conseqüència de l'assimilació – bilingüisme substractiu– (Arnau, 1992).

<sup>185</sup> Com ja hem assenyalat, en aquest cas no podem parlar d'educació bilingüe.

programes fins aquí revisats, solament els de tipus transicional, de manteniment i immersió poden ser considerats pròpiament bilingües.

#### 4. LES APORTACIONS DE LAMBERT I CUMMINS.

Sens dubte, en el món de l'educació bilingüe les aportacions de Lambert i Cummins tenen una rellevància indiscutible que han estat remarcades per diferents autors. Si bé aquestes idees van estar desenvolupades inicialment en contextos de contacte lingüístic històric, també tenen la seva rellevància en contextos d'immigració. En aquest sentit, Vila (2000) assenyala que per abordar aquesta situació, cada vegada amb més freqüència s'adopten estratègies provinents de l'educació bilingüe.

Directament relacionat amb el que acabem d'exposar hem de fer referència a la distinció entre *bilingüisme additiu* i *bilingüisme substractiu* establerta per Lambert (1974)<sup>186</sup>.

Per tal d'establir aquesta diferenciació entre ambdós tipus de bilingüisme, Lambert (1974) es va basar en el fet que en les societats bilingües, on hi coexisteixen dues llengües, aquestes no compleixen la mateixa funció social ni tenen el mateix prestigi –mentre la llengua forta gaudirà d'un alt prestigi sociocultural, la dèbil es veurà més desprestigiada–. Conseqüentment, la competència bilingüe en l'individu estarà en funció de quina sigui la posició de dominància de les llengües en presència.

En base a aquestes premisses, el citat autor estableix que aquell alumnat que pertany a grups etnolingüístics d'alt prestigi, que té com a pròpia la llengua dominant, quan és escolaritzat en un programa de canvi de llengua llar–escola l'adquisició d'una segona llengua no significarà cap amenaça vers el seu estatus

---

<sup>186</sup> Aquest autor, amb la intenció de justificar científicament els resultats tant dispars que van sorgir entre els estudis portats a terme abans i després dels anys 60 –sobre els efectes de l'educació bilingüe–, va proposar un model sociopsicològic que prima els factors socioculturals del medi social i familiar de l'infant (Lambert, 1974).

lingüístic. En aquest cas, l'actitud que adoptarà l'alumnat serà positiva tant envers les llengües com envers les comunitats i els aprenentatges d'ambdues es reforçaran mútuament –la competència lingüística desenvolupada en la segona llengua se suma a la competència lingüística que ja posseïa en la seva llengua pròpia–. D'aquesta manera, el sistema d'educació bilingüe tindrà efectes additius. En altres paraules, podem dir que parlarem de bilingüisme additiu quan els individus incorporen una nova llengua sense que la pròpia en resulti perjudicada. Aquest seria el cas dels programes d'immersió lingüística.

De manera contrària, el sistema d'educació bilingüe comportarà efectes substractius quan l'alumnat que pertany a un grup etnolingüístic de baix prestigi i, per tant, la seva llengua pròpia és la dèbil, ha d'adquirir la llengua dominant. En aquest cas, l'adquisició d'una segona llengua va acompanyada d'una transmissió de valors superiors vers aquesta i la cultura que representa comportant, a l'ensem, una denigració dels propis valors socioculturals. Així, l'adquisició de la nova llengua va en detriment de la pròpia i els sentiments que l'alumne genera davant d'aquest procés impedeixen un bon desenvolupament de les llengües i dels processos instruccionals del subjecte, d'aquí el nom de bilingüisme substractiu. Aquest seria el cas, entre altres, de les minories ètniques i d'alguns grups d'immigrants.

Com han assenyalat diferents autors, tot i la coherència del model explicatiu de Lambert (1974), els resultats de l'educació bilingüe no poden ser explicats solament tenint en compte factors sociològics i actitudinals. En aquest sentit, Vila (1985) emfasitza que Lambert

*“no explica com s'afegeix o se sostreu competència lingüística i, per tant, margina els factors estrictament lingüístics implicats en l'explicació de les relacions entre la llengua de la llar (L1) i la segona llengua (L2)” (Vila, 1985: 9).*

Sigui com sigui, Lambert aporta una perspectiva que, de manera implícita, considerava que l'assoliment d'una competència lingüística adequada no es

produïa per a cadascuna de les llengües per separat, sinó que L1 i L2 són interdependents i que, per tant, la competència assolida en una de les llengües facilita l'adquisició de l'altra.

Aquesta consideració, formulada definitivament per Cummins (1979) a través de la *Hipòtesi d'Interdependència Lingüística*, va permetre comprendre per què, en determinades condicions, un canvi de llengua llar–escola no solament no resulta perjudicial per a un individu, sinó que pot incidir positivament en el seu desenvolupament.

Cummins (1979) en plantejar l'esmentada hipòtesi exposa per primera vegada un model psicolingüístic en el qual es pressuposa la inexistència d'un magatzem separat per a cadascuna de les llengües i proposa una competència lingüística general que pot ser vehiculada en una o altra llengua. En paraules de Cummins:

*“(...) el nivell de competència en la L2 que un nen adquireix és, parcialment, una funció del tipus de competència desenvolupat en L1 en el moment que comença l'exposició intensa a la L2” (Cummins, 1979: 233).*

Com podem deduir, aquesta hipòtesi suposa l'existència d'una competència subjacent comuna, *Common Underlying Proficiency (CUP)*<sup>187</sup>, a L1 i L2 que fa possible la transferència d'habilitats d'una llengua a l'altra o que experiències tingudes en una de les dues llengües promoguin desenvolupament en la competència d'ambdues.

Però la proposta de Cummins (1979), relativa a l'existència d'una competència lingüística general, no es limita als aspectes que comunament es consideren específicament lingüístics, sinó que, fonamentalment, es relacionarien amb les regles que governen els aspectes funcionals. Altrament dit, la competència lingüística subjacent comuna de la qual parla el citat autor, no estaria tant relacionada amb les diferents formes o regles de com es concreta una llengua

---

<sup>187</sup> En castellà, “Dominio Subyacente Común” (DSC) (Cummins, 2002).

determinada en una comunitat lingüística, sinó amb una capacitat subjacent a totes les llengües, més general, i que es va adquirint al llarg de l'aprenentatge de l'ús del llenguatge. És a dir, quan l'infant progressa en el domini de l'ús d'una llengua determinada i això li fa prendre consciència que cada cop és més capaç de relacionar-se amb els altres, implícitament desenvolupa una capacitat més general en reconèixer que el llenguatge és l'instrument més important per a regular i controlar els intercanvis comunicatius. Aquesta vessant instrumental del llenguatge, fonamentada en la concepció que aquest es va adquirint a mesura que s'empra en contextos socials, entronca directament amb la idea que existeixen uns recursos que no són patrimoni exclusiu de cap llengua en concret i que el progrés en el seu domini es du a terme en la mesura que s'avança en el control de qualsevol llengua.

Així, per exemple, quan un infant assoleix el "concepte de designació" i assumeix que totes les coses i persones que l'envolten poden ser anomenades mitjançant un signe arbitrari, en entrar en contacte amb una altra llengua no li serà necessari reelaborar l'esmentat concepte, sinó que haurà de començar a elaborar-ne un altre de nou segons el qual les persones amb qui es relaciona designen de forma diferent a un mateix objecte, la qual cosa l'abocarà de manera progressiva a la presa de consciència que es troba davant de dos codis lingüístics diferenciats. Això li permetrà de progressar en el camp de la consciència metalingüística, habilitat cognitivolingüística relacionada amb la competència lingüística general a la qual ens referim; de fet, mentre els monolingües no arriben a tenir consciència de l'arbitrarietat del signe lingüístic fins als 6-7 anys, els bilingües familiars l'avancen cap als 3-4 anys (Siguan i Mackey, 1986; Orti, 1988).

El que acabem d'exposar, juntament amb el fet que l'avaluació de nombrosos programes d'educació bilingüe assenyalaren que tant infants de llengua majoritària com de llengua minoritària aconseguien alts nivells en L1 i L2 (Baetens Beardsmore, 1989), es va traduir en una reformulació més genèrica de la Hipòtesi d'Interdependència Lingüística:



*“en la mesura que la instrucció en Lx és efectiva en promoure competència en Lx, la transferència d'aquesta competència a Ly s'esdevindrà a condició que existeixi una exposició adequada a Ly (ja sigui a l'escola, ja sigui a l'entorn) i una motivació adequada per aprendre Ly” (Cummins, 1981: 29).*

Tenint en compte això, podem dir que, pel que fa al domini en l'ús del llenguatge, el desenvolupament en una llengua serà solidari amb l'altra llengua sempre que els diversos contextos en què es trobin presents en promoguin realment el desenvolupament.

Ara bé, seguint a Serra (2002), els resultats de l'educació bilingüe tampoc no queden suficientment explicats mitjançant el fet de suposar una relació interdependent entre les llengües. En aquest sentit, malgrat que la Hipòtesi d'Interdependència Lingüística establerta per Cummins (1979) fa referència a les relacions que s'estableixen entre la competència en la L1 i la competència en la L2, l'autor no especifica de quina manera es concreten aquestes relacions.

D'altra banda, alenat per trobar una resposta que pogués explicar veritablement les diferències entre les experiències positives i les experiències negatives a partir de programes d'escolarització aparentment iguals –ja que fins aleshores cap factor podia explicar-ho per si sol–, Cummins (1980) distingeix entre dos nivells de coneixement lingüístic: un anomenat *Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS)*<sup>188</sup> que representa una capacitat bàsica de comunicació interpersonal, i un altre de caire cognitiu-conceptual més clarament implicat en el context acadèmic, anomenat *Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)*<sup>189</sup>. Les diferències entre aquests dos nivells, que ja s'intueixen pel nom amb què es coneixen, radiquen en què mentre el BICS es veu conformat per elements comunicatius com ara la pronunciació, el vocabulari i la gramàtica que fan possible l'expressió i la comprensió amb un suport contextual, el CALP està compost per aspectes cognitius, lingüístics i metalingüístics, referits a la capacitat per a processar informació i llenguatge descontextualitzat. Òbviament, aquest darrer és el nivell

---

<sup>188</sup> En castellà, “Destrezas Comunicativas Interpersonales Básicas” (DCIB) (Cummins, 2002).

<sup>189</sup> En castellà, “Dominio Cognitivo del Lenguaje Académico” (DCLA) (Cummins, 2002).

necessari en les activitats acadèmiques superiors, cognitivament exigents i independents del context. Altrament dit, mentre el nivell BICS faria referència a la capacitat comunicativa contextualitzada, el CALP correspondria al coneixement conceptual i, de cara a l'èxit acadèmic, el BICS és una condició necessària però no suficient, quedant en evidència la importància que adquireix el domini i ús del llenguatge respecte a l'èxit o fracàs escolar.

Aprofundint una mica més en la dicotomia BICS/CALP, Cummins (1981) distingeix entre l'ús del llenguatge en situacions de comunicació interpersonal i l'ús en situacions escolars i, en aquest sentit, considera que la competència comunicativa ha de ser representada al llarg de dos eixos de desenvolupament. El primer es relaciona amb el suport contextual disponible per a codificar o descodificar un missatge els extrems del qual serien un mínim i un màxim de suport contextual: mentre que en l'un els participants poden negociar el significat i el llenguatge rep suport gestual o senyals paralingüístics que en faciliten la comprensió, en l'altre la interpretació del missatge depèn exclusivament de coneixement lingüístic que, com sabem, es troba implicat en la major part de les activitats escolars. El segon eix suposa un contínuum que va des del conjunt de tasques i activitats comunicatives en el qual els instruments lingüístics estan automatitzats, fins un altre conjunt de tasques que demana una participació cognitiva perquè els instruments lingüístics no estan automatitzats.

Aquest model pressuposa que en el domini d'una habilitat determinada existeixen elevats nivells d'implicació cognitiva, però que l'assoliment d'aquesta habilitat en comporta la interiorització i, consegüentment, l'automatització. Així, l'assoliment de noves habilitats i capacitats en relació a l'ús de l'instrument lingüístic, a més de permetre el relacionar-nos amb els altres ens servirà per a regular i planificar la nostra pròpia conducta.

En aquest sentit, Huguet i González Riaño (2002) assenyalen que

*“D'aquesta manera apareix clarament la relació entre desenvolupament lingüístic i cognitiu i, per tant, es posa en evidència la importància que té el domini i ús del llenguatge*

*respecte a l'èxit/fracàs escolar (Cummins, 1981, 2002). Aquest fet ve a remarcar la importància de valorar, en contextos escolars bilingües de comunicació en L2, les diferents implicacions que s'estableixen en desenvolupar tasques en situacions contextualitzades o descontextualitzades. És a dir, no és el mateix emprar el llenguatge en situacions de relació interpersonal, amb moltes possibilitats d'èxit com a conseqüència de poder negociar el significat amb l'interlocutor, que utilitzar-lo en situacions on la comprensió passa inexorablement per disposar d'un bon coneixement formal de l'instrument lingüístic; i resulta evident que per tal que els escolars arribin a desenvolupar la capacitat d'emprar el llenguatge en situacions descontextualitzades que requereixen una alta participació cognitiva, l'únic camí és aprendre a usar-lo en situacions comunicatives molt contextualitzades (Wells, 1981; Bruner, 1986), la qual cosa resulta especialment rellevant quan es tracta de programes educatius que comporten l'ensenyament mitjançant una llengua diferent de la L1" (Huguet i González Riaño, 2002: 57-58).*

Cummins (1980), de fet, considera que el nivell CALP va més enllà de cadascuna de les llengües que aprèn l'infant i que, un cop es va desenvolupant, es pot aplicar a qualsevol context lingüístic; per la qual cosa, quan s'hagin adquirit en L1 existiran més facilitats per a transferir d'una llengua a l'altra les habilitats necessàries per a enfrontar-se al llenguatge descontextualitzat que domina en les activitats que per a ser resoltes requereixen un bon coneixement formal de la llengua.

Considerant l'essència d'aquests postulats, sembla clar que cal un nivell mínim de competència en L1 per tal que l'exposició intensiva a L2 faci possible l'accés a nivells superiors de competència en ambdues llengües; i de manera general, si L1 és la llengua majoritària i no és la llengua d'escolarització, cal que s'asseguri que s'assoleix una competència suficient també en L2 per tal que la transferència d'habilitats sigui possible.

Així doncs, una qüestió clau serà conèixer el nivell mínim de desenvolupament lingüístic que permeti l'accés als nivells més alts de competència, i sobre aquest fa referència la *Hipòtesi del Llindar* (Cummins, 1976; Toukoma i Skutnabb-

Kangas, 1977) a la qual ens centrarem després de realitzar unes puntualitzacions més que ens semblen rellevants.

En la diferenciació entre el nivell BICS i CALP proposada per Cummins (1981), s'hi pot entreveure la importància del fet que, de vegades, en els programes d'ensenyament bilingüe no es té prou present la distinció entre quan s'empra la L2 en situacions contextualitzades i en situacions descontextualitzades, la qual cosa pot abocar a l'alumne/a al fracàs. D'aquesta manera, sovint, en el marc dels programes de canvi de llengua llar-escola, un cop els infants tenen assolit un cert nivell en la L2, ja se'ls exigeix que siguin capaços d'emprar aquesta llengua en situacions descontextualitzades que requereixen una alta participació cognitiva. Amb tot això, podem constatar la transcendència a nivell pedagògic del model de Cummins (Serra, 2002).

D'això se'n desprèn que per tal de poder emprar la llengua en situacions descontextualitzades, prèviament caldrà que els infants aprenguin a utilitzar-la en situacions fortament contextualitzades. Però, a més, cal considerar que si bé aquest seria el camí que s'ha de seguir en l'ensenyament de qualsevol llengua, en els programes de canvi de llengua llar-escola aquesta premissa esdevé molt essencial ja que el marc escolar és, per a una bona part de l'alumnat, l'únic context on hi ha possibilitats d'aprendre la L2 (Serra, 2002).

Directament relacionat amb les consideracions que acabem d'exposar, els treballs duts a terme per Cummins (2001, 2002) centrats en el coneixement lingüístic de l'alumnat immigrant a Nordamèrica, revelen que l'alumnat estranger no triguen gaire en aconseguir el nivell de destresa lingüística que tenen els seus homòlegs monolingües a nivell BICS, això no obstant, per a desenvolupar una competència lingüística adequada a la seva edat a nivell CALP necessiten molt més temps. Davant d'aquesta realitat, quan hom comprova la fluïdesa a nivell oral d'aquest alumnat dona per suposat que l'alumne/a ja posseeix el nivell de competència lingüística necessari per a les tasques acadèmiques superiors. Conseqüentment, el fracàs escolar que en resulta és atribuït a l'habilitat general de l'alumne/a en comptes d'assignar-lo a l'endarreriment en l'adquisició de la llengua a nivell acadèmic (Daller, 2001).

Arribat aquest punt, s'ha de remarcar que les aportacions de Cummins (1979, 1981, 2002) emfasitzen la importància i les dificultats que comporta el tractament lingüístic en el context escolar, particularment quan s'hi “*afegeixen altres condicionants de partida com els dels alumnes que pertanyen a minories lingüístiques o d'altres situacions de risc*” (Serra, 2002: 66). A més, els postulats de Cummins són també rellevants per evidenciar l'estreta relació entre els factors lingüístics, pedagògics, psicològics i sociològics a l'hora d'explicar per què en determinades circumstàncies l'educació bilingüe pot esdevenir perjudicial o beneficiós en el desenvolupament lingüístic i cognitiu de la canalla.

En aquest sentit, la Hipòtesi del Llindar (Cummins, 1976; Toukoma i Skutnabb-Kangas, 1977) esdevé el complement dels postulats repassats fins aquí. Aquesta hipòtesi va sorgir amb la intenció d'explicar els resultats, en principi tan contradictoris, quant a les relacions entre bilingüisme i cognició. La hipòtesi esmentada pressuposa que, per tal de transferir les habilitats adquirides en una llengua a una altra, és necessari l'assoliment d'un llindar mínim de competència en una de les dues. Si s'assoleix aquest nivell mínim de competència, el fet de ser bilingüe no té cap efecte negatiu en el desenvolupament cognitiu, però per tal que tingui efectes positius cal que la competència bilingüe, en ambdues llengües, assoleixi un segon llindar. De manera contrària, si no s'assoleix aquest llindar mínim en cap d'ambdues llengües, el fet de ser bilingüe repercutirà negativament en el desenvolupament cognitiu –*semilingüisme*<sup>190</sup>–.

D'altra banda, és molt difícil de definir on se situen el llindar mínim i màxim de competència bilingüe del qual parla aquesta hipòtesi i, probablement, per a cada individu serà diferent ja que es troben en funció dels diversos factors –lingüístics, pedagògics, psicològics i sociològics– que hi intervenen (Huguet i Madariaga, 2005).

En relació a aquests dos llindars, Toukoma i Skutnabb-Kangas (1977) assenyalen que una competència bilingüe que se situï sota del llindar mínim és suficient per a

---

<sup>190</sup> Aquest terme, tal com s'empra en la Hipòtesis del Llindar, fa referència al fenomen que es dona en alguns nens bilingües que no arriben a dominar cap d'ambdues llengües com els parlants nadius d'aquestes.

la comunicació interpersonal, però no per a fer front a les operacions lògiques on sovint es recolzen les activitats acadèmiques i són la base de l'èxit escolar. En una línia similar, com ja hem vist, Cummins (1981) fa la distinció entre BICS i CALP, una dicotomia que, d'acord amb la hipòtesi del llindar, faria necessaris uns nivells mínims de CALP per aconseguir resultats escolars satisfactoris; d'altra banda, la hipòtesi d'interdependència també estaria relacionada amb el CALP ja que aquest concepte implica que les capacitats en ambdues llengües són interdependents i l'infant té una capacitat comuna subjacent que aplica al processar informació, ja sigui en L1 o L2. I, de nou, tot això ens porta a remarcar que, des de la vessant educativa, el BICS és una condició necessària però no suficient per a l'èxit acadèmic.

Arribat aquest punt, hem de remarcar que malgrat la hipòtesi del llindar i la hipòtesi de la interdependència han rebut diferents crítiques<sup>191</sup> (Siguan i Mackey, 1986; Orti, 1988; Daller, 2001), no podem desmerèixer-ne la seva aportació en l'explicació de resultats aparentment contradictoris alhora que la seva eficàcia resulta indubtable en l'elaboració de programes d'educació bilingüe que tenen com a objectiu el desenvolupament consecutiu d'ambdues llengües.

En relació amb el que s'ha exposat, ens sembla adient emfasitzar que han estat molts els estudis que han recolzat la interdependència lingüística (Cummins, 1981; Vila, 1984; Cummins i Swain, 1986) i que, en aquest sentit, trobem treballs que han relacionat l'edat d'arribada dels estudiants immigrants i l'adquisició de la L2. Entre aquests podem citar les recerques realitzades per Skutnabb-Kangas i Toukomaa (1976) amb canalla d'origen finlandès a Suècia. Els resultats obtinguts per aquests autors revelaven que els infants que havien emigrat de ben petits, fins

---

<sup>191</sup> Cummins (2002, 2004) assenyala que tant la Hipòtesi del Llidar com la Hipòtesi de la Independència no especifiquen: a) si s'ha d'emprar la L1 o la L2 per a iniciar l'ensenyament de la lectura en un programa bilingüe; b) quina quantitat de temps s'ha de dedicar a cada llengua en els primers cursos, tret de l'observació que durant l'Educació Infantil s'hauria d'emfasitzar suficientment en el desenvolupament acadèmic d'ambdues llengües per tal que els alumnes tinguin l'oportunitat de desenvolupar un coneixement acadèmic adequat així com habilitats en cada llengua; c) quan s'ha d'introduir la lectura i l'estudi de la llengua majoritària (o dominant) en un programa bilingüe i si existeix algun nivell que es pugui especificar o llindar de "la llengua majoritària (o dominant) a nivell oral" que han d'aconseguir els alumnes abans de començar l'ensenyament formal de la lectura en aquesta llengua; i d) allò que es considera com a "apropiat" variarà en funció dels contextos sociolingüístics, culturals i polítics.

i tot els infants nascuts a Suècia fills de pares immigrants, obtenien resultats en suec inferiors que els que havien emigrat a Suècia als 10 anys, i que ja tenien un bon desenvolupament de la L1 (finlandès) –en el sentit que “*les seves habilitats en la llengua materna ja s’havien desenvolupat a nivell abstracte*” (Skutnabb-Kangas i Toukoma, 1976: 74)–. A més, aquests darrers mantenien nivells de domini del finlandès similars als nivells dels infants del país que no emigraven i, a l’ensens, presentaven habilitats lingüístiques paral·leles a les dels mateixos infants suecs. Això no obstant, tot i que els que emigraven de ben petits obtenien resultats inferiors en suec respecte al grup d’edat de 10 anys, obtenien resultats superiors respecte als infants que havien emigrat entorn dels 7-8 anys, just en el moment en què, habitualment, es comença de manera sistemàtica l’aprenentatge de la lectura i l’escriptura.

Directament relacionat amb aquests resultats, Cummins (1981), en base a la hipòtesi d’interdependència lingüística, havia predit que els fills més grans d’immigrants que haguessin desenvolupat una bona competència en la L1, en el moment en què arribessin al país d’acollida, adquiririen la L2 més ràpidament que els fills més petits, els quals suposadament, tenen una maduresa cognitiva i una competència en L1 més baixa.

Per una altra banda, Díaz-Aguado (2003) assenyala que s’ha observat una tendència segons la qual, en contextos educatius multiètnics, els nens de 10 anys que pertanyen a grups ètnics minoritaris semblen tenir molts més recursos per a superar problemes relatius a la identificació amb llur grup que els nens amb edats inferiors. Amb això, l’autora vol posar en relleu que les diferències en la competència lingüística poden obeir a problemes d’identificació entre la cultura que representa la L1 i la cultura que representa la L2. Respecte a això, es suggereix que si l’escola inclou l’estudi de la llengua materna d’aquests alumnes, els conflictes d’identitat que tenen aquests nens se superen millor.

En aquest sentit, Lambert (1967) diferencia quatre formes d’identificació amb la cultura de la L1 i de la L2:

1. Identificació harmoniosa amb la cultura de la L1 i la cultura de la L2. Aquesta propicia un bon desenvolupament de la competència en ambdues llengües.
2. Identificació amb la cultura de la L2 i rebuig de la cultura de la L1. Aquesta condueix a substituir la L1 per la L2.
3. Identificació amb la cultura de la L1 i rebuig de la cultura de la L2. Aquesta suposa una trava en l'adquisició de la L2 i en la integració escolar que empra la L2 com a llengua vehicular.
4. Quan no hi ha identificació en la cultura de la L1 ni en la cultura de la L2. Situació que pot comportar un grau considerable d'incertesa i ambivalència, amb les conseqüències que aquesta comporta en relació al desenvolupament dels individus.

Respecte a aquestes quatre formes d'identificació, Cummins (1983) assenyala que actualment els programes que es duen a terme persegueixen la primera.

Com ja hem assenyalat, per si sol el bilingüisme no és un fenomen bo ni és dolent, ni és un obstacle en el desenvolupament cognitiu de l'infant, sinó que tot això, en tot cas, dependrà dels factors als quals ja hem fet també referència: lingüístics, pedagògics, psicològics i sociològics. La llista dels factors que es recullen aquests quatre, diguem "factors amplis" és molt gran, no obstant això, i des d'una perspectiva general, la majoria d'estudis han posat en relleu tres variables a l'hora d'explicar per què l'ensenyament en una segona llengua pot comportar mecanismes additius o substractius en el desenvolupament lingüístic, psicològic i acadèmic dels escolars (Serra, 2002). Aquestes tres variables són: 1) l'estatus social de la llengua i de la cultura de la llar; 2) les actituds i les motivacions dels alumnes en relació amb la llengua de l'escola; i 3) el tipus de tractament pedagògic a través del qual s'accedeix a la segona llengua. Pel que fa a la primera variable, diferents autors consideren que el nivell sociocultural de l'alumnat és un dels factors al qual se li atorga un pes específic elevat a l'hora de valorar els resultats de l'educació bilingüe. Així, alguns investigadors plantejaven que els alumnes que pertanyen a nivells sociocultural baixos podrien no estar capacitats



per a un programa d'educació bilingüe, no obstant això, estudis duts a terme a començament dels anys 80 no confirmaren aquest plantejament (Huguet, 1995, 2001a; Serra, 2002). Pel que fa a la segona variable, relativa a les actituds i les motivacions de l'alumnat en relació amb la llengua de l'escola, no ens hi detindrem ja que, pel tarannà del treball que es presenta en aquest document, li'n dedicarem un bloc. Finalment, quant a la tercera variable, els estudis realitzats coincideixen en l'afirmació que l'ensenyament bilingüe mai s'ha de limitar en una exposició intensiva a una segona llengua, sinó que és molt important que hi hagi un plantejament i una metodologia especial i adequada que el guii. En aquest sentit, cal tenir present que l'educació bilingüe ha d'emprar procediments didàctics paral·lels als que utilitzen els pares i mares –en aquest context, moltes vegades d'una manera inconscient, innata– en el procés natural a través del qual llurs fills/es aprenen el llenguatge. És evident, doncs, que els aspectes relatius a la interacció comunicativa resultaran decisius, i que, per tant, la negociació de significats, la contextualització, adaptació contínua al nivell de competència de l'alumne, etc. hauran d'esdevenir la base de la metodologia que hauran d'emprar els docents (Serra, 2002).

D'altra banda, s'ha de tenir present que sovint no es té en compte el model d'escola rígida, que, en moltes ocasions, no s'adapta a les necessitats reals de l'alumnat i limita les possibilitats d'interacció comunicativa i que els escolars immigrants s'integrin (Marbà, 2000). Respecte a això, hom ha de vetllar perquè en el marc de les escoles hi hagi propostes organitzatives com ara els treballs per projectes, aules organitzades per racons, grups flexibles, etc.

Sobre la importància que adquireix la comunicació com a base de tot aprenentatge i el paper dels docents i els models del centre en aquest sentit, Siguan (1991) accentua:

*“El caràcter comunicatiu dels nous mètodes per a l'ensenyament de les llengües tant o més que dels seus continguts depèn de la capacitat comunicativa dels ensenyants. Altrament dit, mentre els antics mètodes, estretament programats, deixaven escàs marge a la iniciativa del professor, amb els nous mètodes aquest marge*

*d'iniciativa és molt ampli i la personalitat del professor i els seus dots pedagògics juguen un important paper” (Siguan, 1991: 127).*

I, en referència al fet d'afavorir l'aprenentatge de les minories lingüístiques, Cummins (1994) planteja els següents “principis pedagògics” recollits també per Ruiz i Miret (2000):

- L'escola ha d'organitzar el procés d'ensenyament des de les experiències educatives i socials que té l'alumnat ja que aquestes constitueixen el fonament dels seus aprenentatges futurs.
- Com a mínim, els escolars que provenen d'un altre medi lingüístic i cultural, necessiten cinc anys per aconseguir un domini de la llengua escolar similar al que tenen els seus parells nadius. Això suposa que l'escola en general i els docents en particular han d'oferir un recolzament a llarg termini al desenvolupament acadèmic dels estudiants.
- Les minories lingüístiques han d'estar integrades en la vida normal del centre. D'altra banda, la institució educativa, en el seu conjunt, és responsable d'organitzar els recolzaments que aquest alumnat necessiti tant a nivell acadèmic com a nivell social.
- Les possibilitats que l'alumnat tindrà per interactuar amb la llengua de l'escola és la variable que incideix més, tant pel que fa a la seva adquisició com en el fet d'oferir a l'infant la sensació de pertinença a la societat principal. En aquest sentit, la totalitat de l'escola serà la responsable de recolzar les necessitats d'aprenentatge i d'interacció dels escolars, la qual cosa n'afavorirà llur integració en la vida social i acadèmica. Amb aquestes premisses, l'aprenentatge de la nova llengua haurà d'estar integrat en tots els continguts educatius al nivell de desenvolupament de l'alumne i, d'alguna manera, tots els docents es convertiran en ensenyants de la nova llengua.
- El desenvolupament acadèmic i lingüístic dels escolars és significativament més alt quan els pares i mares es veuen i són vistos com

a coeducadors de llurs descendents juntament amb l'escola. En base a això, els centres educatius hauran d'establir lligams de col·laboració consistents amb la família, així com transmetre la importància de la seva participació en el procés educatiu de cara a l'èxit escolar de llurs fills/es.

Per tancar aquest bloc, i en relació amb tot el que hem apuntat, ens sembla interessant fer una breu pinzellada a unes consideracions que Baker (1997) fa en relació al desenvolupament del bilingüisme. Així, l'autor distingeix dues vies per arribar a ser bilingüe: la "simultània" i la "seqüencial". La primera faria referència a l'aprenentatge de dues llengües abans dels tres anys d'edat i, com el seu nom indica, al mateix temps. Contràriament, la segona faria referència a l'aprenentatge d'una segona llengua en el marc de l'ensenyament formal (a l'escola: aprenentatge *en i de* la llengua) o informal (amb el grup d'iguals, al carrer, al barri, mitjançant els *mass media*, etc.).

És obvi que en aquestes dues vies establertes per Baker (1997) atenyen també a l'alumnat nouvingut, encara que la segona en sigui la més habitual.

Finalitzarem puntualitzant amb Baker (1997) que en el procés d'aprenentatge d'una segona llengua els errors lingüístics i les interferències<sup>192</sup> i transferències són normals i freqüents, sobretot en les primeres fases i, en aquest sentit, emfasitza la importància que adquireix la idea de "un context, una llengua" com a eina de recolzament. Sobre això, l'autor també assenyala que en comptes de corregir contínuament i de manera directa les produccions incorrectes, el millor és que l'infant les descobreixi per ell mateix a través de l'observació de la llengua. Respecte a la importància que adquireix doncs aquesta observació, pensem que és interessant que el docent –o qualsevol figura que estableixi intercanvis comunicatius amb l'infant–, reconduïxi l'emissió incorrecte. És a dir, l'adult, de manera estratègica i implícita i sempre dins de l'acte comunicatiu, pot repetir allò que ha verbalitzat de manera errònia el nen d'una manera correcta, facilitant-ne

---

<sup>192</sup> Per una explicació exhaustiva de la definició i les diferents matisacions i especificacions de les "interferències" ens remetem a Beatens Beardsmore (1989).

així una possible observació i integració immediata per part de l'infant. Sobre aquesta correcció, Farrés (2002) accentua el fet que ha de ser subtil i emfasitza:

*“La correcció als nostres alumnes ha de ser sempre implícita, sempre en positiu i recordant que a voltes és millor mantenir l'acte comunicatiu, malgrat alguna incorrecció, i així aconseguir més fluïdesa.*

*Quan corregim ho hem de fer sempre dins de l'acte comunicatiu”*  
(Farrés, 2002: 113-114).

En resum, en aquest capítol hem revisat el concepte d'educació bilingüe, els diferents models, així com altres aportacions rellevants: hipòtesi d'interdependència lingüística, hipòtesi del llindar, bilingüisme additiu i substractiu, etc. A continuació, d'acord amb els objectius de l'estudi que presentem en aquest document, i tal com ja hem assenyalat en el transcurs d'aquest capítol, ens centrarem en les actituds lingüístiques com a un factor decisiu en l'aprenentatge de llengües.

## **V. Les actituds lingüístiques i l'aprenentatge lingüístic.**

### **1. LES ACTITUDS LINGÜÍSTIQUES: APROXIMACIÓ CONCEPTUAL.**

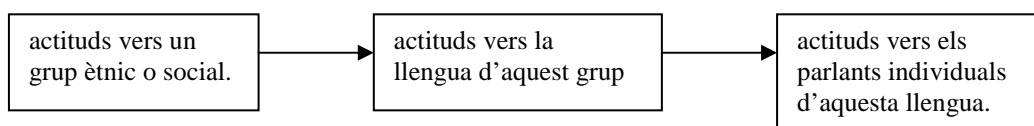
En l'estudi del bilingüisme el terme actitud adopta un gran valor. Són dues les raons que es ressalten en considerar l'actitud com a una variable explicativa central: a) el terme actitud està estès a tota la població i s'empra d'una manera habitual en un ventall de camps que incideixen en la vida dels individus; b) els estudis de les actituds que tenen els subjectes es converteixen en un indicador del pensament, creences, preferències i desitjos de la Comunitat. En aquest sentit, Baker (1992: 9) assenyala: *“Els estudis d'actitud proporcionen indicadors socials i creences canviants i les oportunitats d'èxit en l'aplicació de la política”*. Conseqüentment, ha estat un concepte que ha suscitat un interès especial al llarg de les dècades, arribant a ocupar un lloc preeminent en la psicologia social (Viladot, 1988; Baker, 1992).



Davant de situacions de contacte lingüístic, el fet que un parlant esculli una llengua o una altra per a comunicar-se respon, entre altres factors, al que coneixem per actituds lingüístiques. Les actituds lingüístiques es concreten en un comportament individual, però hem de buscar el seu origen en factors socials (Fernández Paz, 2001), tenint en compte també la importància dels processos psicosocials de cada individu. Tal com indica Baker (1992): “*Les actituds es formen, es promulguen i es canvien a través de la interacció d’atributs individuals i les situacions socials*” (Baker, 1992: 26). Per tant, a l’hora d’estudiar les actituds lingüístiques es fa necessari adoptar un enfocament psicosocial. Conèixer les actituds lingüístiques dels individus i dels grups humans resulta especialment interessant ja que, fins a un cert punt, ens pot ajudar a predir el comportament dels individus i de llurs grups vers altres individus o altres grups (Álvarez *et al.*, 2001).

Si s’analiza quins poden ser els factors que determinen els comportaments, i de forma específica els que incideixen en les actituds lingüístiques, com assenyala Fishman (1988), s’ha de ressaltar l’estreta relació existent entre llengua i identitat, essent la llengua el sistema simbòlic més gran de l’espècie humana i, moltes vegades, segueix relacionat amb la pròpia formació dels grups humans. La intensitat d’aquesta relació pot arribar a ser tant gran que fins i tot podem confondre els sentiments que tenim vers a una altra persona amb la valoració que fem de la seva manera de parlar (Álvarez *et al.*, 2001). Seguint a Appel i Muysken (1986), els diferents grups socials (o ètnics) presents en una societat adopten unes actituds els uns en referència als altres, segons les diferents posicions socials que ocupen. Aquestes actituds vers els diferents grups socials, alhora són posicionaments pel que fa als trets que els defineixen com a grup, entre els quals podem trobar les pràctiques culturals, com ara la llengua que parlen, i alhora són actituds vers els parlants individuals d’aquesta llengua; les persones que conformen el grup social. El Gràfic 13, exposat a continuació, plasma de forma esquemàtica el que acabem d’apuntar:

### **Gràfic 13. Esquema que representa la formació d’actituds.**



Font: Reproduït d'Appel i Muysken (1986).

Segons Bierbach (1988) les actituds queden projectades de dues maneres: orientades vers el propi comportament –nivell *productiu*–, i/o com la percepció/valoració que efectuem del comportament dels altres –nivell *receptiu*–.

En general, en l'estudi de les actituds lingüístiques es diferencien dues aproximacions teòriques: la perspectiva *conductiva* i la perspectiva *mentalista*. La *conductiva* identifica la conducta amb l'actitud del subjecte, és a dir, l'ús real de la llengua en les diferents interaccions (Bierbach, 1988; Appel i Muysken, 1986). Aquesta perspectiva, facilita l'observació de les actituds però omet la previsibilitat; el poder predir una conducta diferent davant d'aquella conducta específica (Agheyisi i Fishman, 1970). La perspectiva *mentalista* considera que les actituds són un estat mental i intern que pot tenir com a resposta diferents formes de comportament (Appel i Muysken, 1986; Bierbach, 1988). Així, aquesta perspectiva adopta les actituds com una predisposició a la conducta, és a dir, l'actitud del subjecte condicionarà la seva resposta davant d'un estímul (Shuy, 1983).

Gairebé tots els investigadors que estudien les actituds lingüístiques s'adhereixen a aquesta última perspectiva, encara que plantegi problemes d'investigació a considerar, ja que els estats mentals interns no es poden observar d'una manera directa sinó que han de ser inferits pel comportament o per dades aportades pel propi parlant, que solen tenir una validesa molt qüestionable (Appel i Muysken, 1986).

En aquesta línia, Viladot (1988) ressalta que si bé l'actitud resulta un element fonamental per explicar la conducta humana, aquest no és exclusiu; la conducta humana no es pot explicar d'una manera simple ja que hi ha un gran nombre de variables que hi incideixen, en paraules de l'autora: “*cal tenir en compte un gran*



*nombre de variables donada la riquesa i complexitat d'aquella i la gran diferència que existeix entre els éssers humans” (Viladot, 1988: 90).*

En continuïtat amb el que hem exposat, i quant a les diferents aportacions teòriques sobre les actituds, la “teoria de l’acció raonada” de Fishbein i Ajzen (1975) esdevé una de les aportacions més interessants. En aquesta teoria s’intenta predir la conducta mitjançant el que els autors anomenen “intenció conductual” que seria allò més pròxim a la conducta real de l’individu i que respon a una combinació de les actituds i la norma subjectiva –pressions socials–, la qual, alhora, representa la pressió del medi sobre el subjecte. I, en definitiva, la teoria atribueix que les creences dels subjectes esdevenen els determinants immediats de llurs actituds.

Respecte a aquesta teoria, Huguet i Madariaga (2005) assenyalen que allò que cobrarà importància en la definició de les actituds dels individus serà determinar quins són els referents significatius que exerceixen pressió sobre els subjectes i que sovint són la família, els amics i els companys de feina i també els *mass media*. En paraules dels esmentats autors, les actituds

*“són l’expressió interna dels nostres valors, malgrat que freqüentment no es poden manifestar com opinions i/o conductes degut al condicionament de la pressió social” (Huguet i Madariaga, 2005: 257).*

## **2. DEFINICIÓ D’ACTITUDS LINGÜÍSTIQUES.**

L’estudi de les actituds lingüístiques ha estat i està sent el punt de partida de molts investigadors (Lambert i Tucker, 1972; Genesee, Lambert i Holobow, 1986; Baker, 1992; Fernández Paz, 2001; Álvarez *et al.*, 2001; Andrés i Álvarez, 2001; Huguet, 2001c; Huguet i Llurda, 2001; González Riaño i Huguet, 2002; Lasagabaster, 2003; Huguet, 2005).

En aquest punt, volem reprendre el concepte d'*actitud* en general per repassar-ne les característiques més importants i després lligar-les amb les del terme específic d'actituds lingüístiques. Així doncs, com s'ha assenyalat, hom ha ressaltat tres raons que justifiquen la importància de l'actitud com a una variable explicativa central: a) l'estreta relació que tenen amb els sistemes estructurals de l'individu; b) el valor que adquireixen com a indicador de punts de vista en el si de les Comunitats i c) per ser el tema central de la teoria psicològica amb una gran tradició investigadora (Baker, 1992). Però el terme que ens ocupa, requereix una aproximació més detallada.

L'actitud és una estructura hipotètica, un concepte que no es pot observar ni mesurar de forma directa i exacta, i hom considera que infereixen en la direcció i persistència del comportament extern. Sovint doncs, les actituds resumeixen, expliquen i prediuen el comportament observable (Bierbach, 1988; Baker, 1992).

Originàriament el concepte d'actitud s'unia amb una postura determinada: "l'aptitud per a l'acció" fet que s'associa al significat de les arrels etimològiques del terme<sup>216</sup>. Aquesta consideració es veu recollida en la definició clàssica de Gordon W. Allport, el 1935 (Allport, 1935).

Dins de la literatura, les definicions d'actitud han estat nombroses (Summers, 1984). Actualment, trobem definicions com les següents:

Actitud és:

*"una idea carregada d'afecte, que predisposa a una classe d'accions cap a una classe particular de situacions socials"* (Triandis, 1980: 199).

*"Disposició per a respondre favorablement o desfavorable a un objecte, persona, institució o esdeveniment"* (Ajzen, 1988: 4).

*"Tendències o disposicions adquirides i relativament durables a avaluar d'una manera determinada un objecte, persona, succés o"*

---

<sup>216</sup> El terme *actitud* originàriament s'equiparava a una *postura* o *pose*. Va derivar de la paraula llatina *aptitude* i la italiana *atto* (l'latí = actus) (Baker, 1992).

*situació i a actuar en consonància amb aquesta avaluació”*  
(Sarabia, 1992: 137).

A més, i relacionat amb la seva definició, segons Augoustinos i Walker (1995) totes les actituds tenen un referent que, o bé és específic i tangible (com l'obesitat o ser manc), o bé abstracte i intangible (com el racisme o la tolerància).

Lligat amb aquesta darrera puntualització, i deixant en segon terme les diferents definicions presentades, sembla que allò que pren rellevància són els elements que constitueixen les actituds. Segons Bierbach (1988), Baker (1992), Sarabia (1992) o Fernández Paz (2001), en les actituds hi actuen tres components: el *cognoscitiu*: integrat per un conjunt de conceptes o coneixements i creences que en serien la base i que atorgarien una racionalitat aparent, l'*afectiu*: conjunt de vivències, emocions, sentiments i preferències que impregnen les actituds i les condicionen, aspectes que fan que aquest component sigui el més essencial, i un de *conductual*: la manifestació d'accions externes i declaracions d'intencions que ens permetran identificar-les.

Relacionat amb aquests components, Baker (1992) assenyala que el cognoscitiu i l'afectiu de vegades estan contraposats de manera que, un subjecte pot efectuar una declaració –cognoscitiu– que pot estar oposada al que pensa realment –afectiu– i que, per exemple, l'ha verbalitzat en funció d'una sèrie de prejudicis.

En consonància amb tot el que hem destacat del concepte d'*actitud*, podem descobrir l'estreta relació que existeix entre els trets lingüístics i els valors socials que aquests poden suscitar. No és d'estranyar doncs, que aquest àmbit d'estudi sigui un dels prioritaris en la psicologia social per ser la disciplina que té com a objecte l'entendre i explicar la manera com el context social influeix en els pensaments, sentiments, comportaments, etc. dels individus (Allport, 1985).

Arribats aquest punt, i centrant-nos específicament en les *actituds lingüístiques*, s'ha d'assenyalar que, evidentment, són aquelles actituds que es manifesten envers les llengües. En paraules de Moreno (1998):

*“l’actitud lingüística és una manifestació de l’actitud social dels individus, distingida per centrar-se i referir-se específicament tant a la llengua com a l’ús que se’n fa en societat, i al parlar de “llengua” incloem qualsevol classe de varietat lingüística”* (Moreno, 1998: 179).

D’aquesta consideració se’n desprenen diferents punts, un d’aquests recolliria la idea que les actituds lingüístiques d’alguna manera són la resposta que tenim davant de certs trets de l’altre, concretament davant la seva manera de parlar, la varietat, el dialecte, la llengua de l’altre (Álvarez *et al.*, 2001; González Riaño i Huguet, 2002).

No obstant això, normalment el concepte d’*actitud lingüística* engloba també les actituds vers els parlants d’una llengua determinada o varietat lingüística, posició conceptual que trobem tant en la dimensió sociolingüística com en la lingüística (González Riaño i Huguet, 2002; Lasagabaster, 2003).

En referència al que acabem d’apuntar, 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 la 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).

### **3. ACTITUDS LINGÜÍSTIQUES I MOTIVACIÓ PER L’APRENENTATGE LINGÜÍSTIC.**

El tema de les actituds lingüístiques ha despertat un interès especial a l’hora d’estudiar les variables que incideixen en l’aprenentatge de segones o terceres

llengües i, més concretament, com influencien en aquest aprenentatge els factors actitudinals i motivacionals. Els investigadors més pioners en aquest tipus de recerca són Robert C. Gardner i William E. Lambert, que van iniciar aquesta temàtica el 1959 (Sánchez i Sánchez, 1992).

D'acord amb Lambert (1969), les investigacions portades a terme en situacions de contacte lingüístic –de dos o més grups lingüístics–, mostren que el tipus de motivació que tenen els subjectes determina el seu grau de competència lingüística. D'aquesta manera es diferencia entre una motivació de tipus *instrumental* i una motivació d'*integració*.

La motivació de tipus *instrumental* seria aquella que presenten els subjectes que aprenen una segona llengua amb propòsits utilitaris i pràctics, com ara trobar feina. Així, el coneixement d'una segona llengua aniria lligat a un desig d'obtenir un reconeixement social o aconseguir unes avantatges econòmiques. Per contra, aquells que desitgen aprendre la llengua pròpia d'una altra comunitat lingüística amb la finalitat de conèixer diferents aspectes d'aquesta comunitat, identificar-s'hi o arribar a ser-ne un membre, tenen una motivació d'*integració* que, en diferents ocasions, s'ha relacionat amb un nivell de competència lingüística més elevat (Lambert, 1969).

En relació amb el que acabem d'apuntar, i des d'una posició més pragmàtica, sembla que en els més petits hi ha una barreja subtil d'actituds de caire instrumentals i integradores darrere de l'aprenentatge d'una segona llengua, que s'anirà desfent a mida que s'adquireix la llengua (Shuy, 1983; Baker i Prys, 1998).

A més, Siguan i Mackey (1986) assenyalen que ambdós tipus de motivacions diferents –instrumental (utilitat) i integrativa (desig d'integració)– estan relacionades i mútuament implicades de manera que, generalment, es fan presents conjuntament en la persona i per a cada llengua de forma diferent.

Per una altre banda, Gardner (1973) estableix que en les actituds que desenvolupen els subjectes vers les altres comunitats lingüístiques, hi ha una influència de les actituds explícites/implícites presents dins de la família, de

manera que la motivació d'integració deriva d'aquells pares que presenten actituds clarament favorables vers l'altra comunitat i la llengua d'aquesta. A més, Gardner (1973) diferencia entre un paper actiu i un paper passiu pel que fa a la motivació dels fills/es. El paper actiu queda representat per aquells pares que estimulen positivament i conscientment l'aprenentatge de la segona o tercera llengua per part de llurs fills/es, mentre que el passiu vindria representat per la transmissió d'una sèrie d'actituds subconscients i negatives en relació a l'altra comunitat i a la llengua pròpia d'aquesta. Si ambdós papers es fan presents al mateix temps, el passiu adopta un pes més elevat i elimina l'actiu, de manera que la motivació de l'alumne en resulta clarament afectada.

En aquest punt, tal com remarca Baetens Beardsmore (1989), el que la motivació predominant per a aprendre una segona o més llengües sigui instrumental o d'integració esdevé absolutament definitiu en el manteniment o el canvi lingüístic d'una societat bilingüe. De fet, el recolzament dels receptors pot explicar, per exemple, com a l'Estat de Texas les experiències d'ensenyament bilingüe adreçades a població nouvinguda de les ciutats de Laredo i San Antonio resultaren tan dispars des del seu inici. Mentre la primera va ser un èxit rotund, lligat a l'entusiasme amb què va ser acollida, la segona va resultar un total fracàs previsible per l'absència d'aquest mateix entusiasme (Mackey, 1976).

En aquest context, Gardner i Clément (1990), subratllen el debat entorn les actituds i la motivació *versus* aprenentatge lingüístic. Tot i la claredat de la seva interacció (Clément i Gardner, 2001), la discussió gira entorn de la determinació de quina n'és la causa i quin n'és l'efecte. La raó de la discrepància rau en la naturalesa de les dades de les quals es parteix, bàsicament de tipus correlacional, que en dificulten la concreció. En definitiva, si per una part és cert que la relació aprenentatge lingüístic / motivació i actituds és clara, el debat està en aclarir el sentit de la seva interacció.

A partir d'aquí, alguns treballs han accentuat el fet que les actituds no són heretades sinó que s'aprenen en els processos de socialització. Per tant, les actituds s'adquireixen i són susceptibles de ser modificades (Bierbach, 1988; Baker, 1988, 1992, 1997). De manera conseqüent, s'admet que *"l'aprenentatge*

*d'una segona llengua pot modificar les actituds dels subjectes vers el grup que té aquesta llengua com a materna*" (Sánchez i Rodríguez de Tembleque, 1986: 13), i fins i tot quan un programa d'educació bilingüe es desenvolupa en condicions adequades, sembla ser que *"s'enforteix i amplia l'estima per l'altre cultura i les altres persones representades per la llengua objecte d'aprenentatge"* (Genesee, Lambert i Holobow, 1986: 27).

De manera contària, altres postures tendeixen a prioritzar el paper de les actituds per sobre de l'aprenentatge lingüístic de manera que la relació *"es basa en el fet que les actituds són característiques personals relativament estables que influeixen i determinen el progrés en l'aprenentatge de la llengua, i no a la inversa"* (Sánchez i Rodríguez de Tembleque, 1997: 133-134) el qual, d'acord amb el que exposen les autores, es dedueix de tres tipus de comprovacions: 1/ que actituds 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 considerable entre les actituds lingüístiques dels pares i els fills, cosa que suggereix que les actituds lingüístiques es desenvolupen a la llar abans d'iniciar-se l'aprenentatge lingüístic a l'escola, 3/ que en les avaluacions de les actituds lingüístiques prèvies a l'aprenentatge escolar i les preses en posterioritat a aquest, les diferències són mínimes, cosa que fa pensar que no semblen lligades a un millor coneixement de la nova llengua.

Resumint, si per una part hi ha un acord generalitzat entre els investigadors en destacar que hi ha una estreta relació entre el nivell de competència assolit en una determinada llengua i les actituds lingüístiques generades vers aquesta mateixa llengua i cultura, les discrepàncies sorgeixen quan es vol establir el sentit de tal relació. És a dir, mentre uns accentuen que les actituds se situen per sobre de l'aprenentatge lingüístic i la seva relativa estabilitat, altres ressalten la importància del paper del currículum i la incidència d'aquest en les actituds a través del propi aprenentatge lingüístic escolar.

Sigui com sigui, una tercera via que postula que probablement les actituds i l'aprenentatge lingüístic es troben mútuament determinats i ambdós són causa i efecte de manera recíproca (Baker, 1992), és la que està prenent més consistència;

i sobre aquesta creença s'han anat construint la major part dels models teòrics desenvolupats en els darrers anys, malgrat que cadascú d'ells emfasitzi diferents variables implicades en el procés (Gardner i Clément, 1990; Clément i Gardner, 2001).

#### **4. ORIGEN I CANVI DE LES ACTITUDS LINGÜÍSTIQUES: VARIABLES DETERMINANTS.**

Centrant-nos ara en les variables relacionades amb l'origen o canvi de les actituds lingüístiques a les quals hem fet referència en el punt anterior, diferents autors han identificat diversos factors que incideixen en les actituds lingüístiques dels individus, entre els quals trobem l'edat, el gènere, el grup d'iguals, l'escola, la família i els mitjans de comunicació (Baker, 1992; Álvarez *et al.*, 2001, Lasagabaster, 2003).

De les recerques portades a terme sobre actituds lingüístiques, se'n pot extreure que, en general, d'entre els varis agents que poden contribuir en l'origen o canvi d'aquest tipus d'actituds hi destaquen les institucions: la familiar –en concret els pares– i l'escola, adquirint també una gran importància els *mass media* (Álvarez *et al.*, 2001; Lasagabaster, 2003).

D'acord amb això, i pel que al paper de l'escola respecta, Baker (1992) assenyala:

*“(...) l'escola pot, per si mateixa, incidir en les actituds envers una llengua, sigui aquesta minoritària o majoritària. A través del currículum formal o ocult i a través de les activitats extraescolars, una escola pot generar actituds més o menys favorables i, fins i tot, pot canviar-les”* (Baker, 1992: 43).

Davant del que emfasitza Baker, no hem d'oblidar que el tipus de programa que segueixi l'escola incidirà clarament i és un dels elements que faran que els



alumnes desencadenin unes actituds o unes altres. En paraules de Sánchez i Rodríguez de Tembleque (1986):

*“les actituds experimenten una evolució amb el pas del temps i l’avanç del programa, i els resultats poden lligar-se amb els referents als sentiments d’anomia que sorgeixen en determinats moments del procés d’aprenentatge d’una segona llengua”* (Sánchez i Rodríguez de Tembleque, 1986: 13).

Relacionat amb els diferents tipus de programes bilingües, els diversos estudis realitzats entorn de les avantatges i inconvenients que comporten, ressalten que les actituds lingüístiques dels subjectes no només poden canviar segons el programa que segueixen, sinó que esdevenen un condicionant del seu èxit o fracàs final (Huguet, 2001c).

En aquesta línia, en el Seminari de Luxemburg sobre llengües menys esteses, formació del professorat i cultura de pau celebrat el 1996, s’hi va afirmar que l’escola, malgrat no és l’únic marc on es pot potenciar els canvis d’actituds, esdevé un context estratègic per a promoure-les. En relació amb això, s’especificava també que era fonamental que els docents se sensibilitzessin respecte a qüestions com el multilingüisme, el respecte per les llengües i cultures i la cultura de la pau (Huguet i Madariaga, 2005).

D’altra banda però, i com ja hem assenyalat, en el mateix nivell on es podria situar l’escola, o potser esdevenint encara més decisiu, hi trobem el marc familiar. (Lasagabaster, 2003).

En aquest sentit, s’ha d’emfasitzar la complexitat de la interacció família / escola respecte a la formació de les actituds lingüístiques, així com sobre les relacions que s’estableixen entre aquestes actituds i l’aprenentatge lingüístic (Huguet, 2005). En qualsevol cas, en aquesta qüestió s’han de considerar tant les actituds del professorat com les de l’alumnat i la de llurs pares, encara que una bona part dels estudis han posat l’atenció en les actituds de l’alumnat envers la llengua en virtut de la seva importància (Baker, 1992; Gardner, 1985; Sánchez i Rodríguez de Tembleque, 1997; Sánchez i Sánchez, 1992).

En totes aquestes consideracions però, s'ha de tenir present que les actituds vers les llengües tendeixen a evolucionar amb l'edat dels individus. Els resultats dels estudis duts a terme ja des de les primeres aproximacions en aquest àmbit assenyalen que les actituds emergeixen entorn els 12 anys aproximadament i es van accentuant durant l'adolescència (Bierbach, 1988; Baker, 1992). D'aquesta manera, en un estudi sobre el gaèlic, Baker (1992) troba que durant l'adolescència les actituds favorables vers les llengües minoritàries celtes es redueixen per identificació amb els valors anglosaxons dels adolescents promoguts des dels *mass media*. No obstant això, Siguan i Mackey (1986) assenyalen que tot i que normalment la personalització de les actituds lingüístiques esdevé durant l'adolescència, en llocs i situacions on hi hagi una forta conflictivitat lingüística aquesta pot ocórrer abans.

En tot cas, sobre les motivacions que alenen la personalització de les actituds a la qual ens acabem de referir, Siguan i Mackey (1986) remarquen:

*“(...) aquestes motivacions, que a partir de certa època de la seva vida fan que l'individu personalitzi les seves actituds lingüístiques, equival a dir que a partir de cert moment ha decidit quina és la seva llengua principal i en quina mesura està disposat a usar una segona llengua i que és conscient dels seus motius per a utilitzar una o altra en la mesura en què està disposat a fer-ho” (Siguan i Mackey, 1986: 115).*

A més, afegeixen 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).*

Reprenent l'estudi de Baker (1992) sobre el gaèlic, fixem-nos que posa en relleu el paper de dos factors més que no es poden deixar de banda: els “models” i els mitjans de comunicació, uns referents que adquireixen una importància capdal quan parlem de canvis d'actituds (Baker, 1992; Baker i Prys, 1998).

Els *models* estan presents en els diferents contextos on es mouen els subjectes, i s'entendran com a aquells referents a imitar. Els orígens d'aquesta consideració

estan en els treballs de Robert C. Gardner i William E. Lambert. Aquests autors van accentuar que en l'aprenentatge de segones llengües la *identificació* adquireix un paper molt important, essent aquesta identificació “*el pont entre el procés d'aprenentatge d'una primera llengua i el procés d'aprenentatge d'una segona llengua*” (Viladot, 1988: 88). El fet d'identificar-se amb uns models, reprenent alguna de les consideracions esbossades en apartats anteriors, l'hem de relacionar amb el desig d'integració que pot tenir un individu. Els models poden anar des dels pares, germans, el grup d'iguals, mestres, figures dels mitjans de comunicació, etc.

Dit això, Vila (1998), Lasagabaster (2003) i Gifreu, Ruiz, Corbella, Gómez i Pérez (2004)<sup>217</sup>, accentuen la rellevància dels mitjans de comunicació, en concret la televisió, com a un factor que cada vegada esdevé més influent en la creació d'estereotips i actituds. Respecte a això, cal considerar el poder que aquest mitjà té, i aprofitar-lo per a la potenciació d'altres tipus de valors i actituds –hem de tenir present que una bona part del què la població sap sobre tot allò relatiu al fet migratori, ho està aprenent exclusivament des del punt de vista dels mitjans de comunicació, una òptica que gairebé sempre es concreta en el fet de mostrar les minories com a més conflictives i pobres en comparació amb els autòctons<sup>218</sup>–.

---

<sup>217</sup> Gifreu, Ruiz, Corbella, Gómez i Pérez, membres de la Universitat Pompeu Fabra, han dut a terme una projecte molt interessant titulat “La televisión y la construcción de una imagen pública de la inmigración en España” finançat pel *Ministerio de Ciencia y Tecnología* amb la col·laboració d'investigadors de diferents universitats. Durant la temporada 2002-2003 van analitzar, en diferents canals de televisió estatals i autonòmics (TV1, Tele5, Antena3, TV3, TVV, Canal Sur i ETB), la presència i el tractament del tema de la migració –en els informatius del vespre i en les diferents sèries i programes– (Gifreu *et al.*, 2004).

<sup>218</sup> Amb l'objectiu d'analitzar com influencien els mitjans de comunicació en la imatge pública del fet migratori, citem l'anàlisi elaborat per Reigada i Moreno (2004), del qual en reproduïm la frase següent: “*Els mitjans de comunicació de masses han jugat un paper fonamental en el procés de visibilitat social de la immigració extracomunitària*” (Reigada i Moreno, 2004: 4). Altres autors s'han centrat en l'anàlisi de la premsa des de diferents òptiques, entre els quals citem a Díez i Fontal (2004) i a Villalobos (2004). Del treball d'Enrique Javier Díez i Olaia Fontal, en destaquem l'objectiu: intentar determinar les funcions de la premsa en la determinació d'actituds i valors racistes. D'aquest estudi en recollim el següent: “*El focus, en el qual se centren les informacions sobre els immigrants, gira entorn a la Diferència, el Desviament i l'Amença. Això significa que el costat positiu de la immigració (contribucions a l'economia, variació cultural, etc.) rarament és tema de premsa. Les minories sempre són retratades com a Gent Problemàtica (...). A més, aquesta percepció es converteix progressivament en una visió que assumeixen les pròpies víctimes. S'aferma així el discurs autodiscriminatori del col·lectiu immigrant. Si acceptem que la premsa pot funcionar com a reforç del status quo i del control social al transmetre determinats valors i estereotips socials i lingüístics, hem d'acceptar també la responsabilitat d'aquests*”

En relació a les consideracions apuntades, la teoria de l'acció raonada de Fishbein i Ajzen (1975), assenyalada anteriorment, esdevé una de les aportacions més rellevants. Respecte aquesta, Madariaga (2003) i Huguet i Madariaga (2005) ressalten que aquesta aportació teòrica reforça la idea *“que les actituds es formen gràcies a l'experiència i tenen molta relació amb les elaboracions compartides socialment”* (Huguet i Madariaga, 2005: 257). Tenint en compte això, les actituds es podrien qualificar d' *“ideologies lingüístiques”* ja que constitueixen diferents maneres d'entendre els grups humans a partir de la llengua o varietats lingüístiques que parlen. Aquestes actituds, en forces ocasions, formen part del currículum ocult.

D'altra banda, McGuire (1999) accentua que un únic fet, una única experiència significativa, ja sigui traumàtica o no, pot resultar definitiva en l'origen / canvi d'una actitud determinada. I en aquesta línia, Lasagabaster (2003) emfasitza la susceptibilitat que envolta el fet que sorgeixin o canviïn les actituds.

Finalment, reprenent el context educatiu com a un dels marc principals de cara a l'origen o canvis d'actituds lingüístiques, volem remarcar la destacada importància que adquireix el Projecte Lingüístic de Centre (PLC) per ser l'instrument que recull la responsabilitat de cada institució escolar en matèria lingüística. Un primer aspecte a ressaltar és que aquest Projecte s'elabora en funció de les característiques sociolingüístiques i socioeducatives del context on s'ubica cada centre (González Riaño, 2004).

Així, entre les diferents raons pedagògicodidàctiques que fan que la seva existència esdevingui necessària, en remarquem dues:

---

*mateixos medis en aquest procés d'assumpció d'etiquetes verbals discriminatòries per part de les pròpies minories marginades”* (Díez i Fontal, 2004: 11). D'altra banda, del treball dut a terme per Cristina Villalobos, centrat en la premsa i el seu discurs criminalitzador de la immigració, ens sembla interessant recollir el següent: *“Els mitjans de comunicació tenen un paper important en la consolidació d'una idea d'immigració esbiaixada i problemàtica, que pot implicar formes velades de racisme implícit i estructural, ja que com a espai de legitimació social que són, tenen capacitat i poder persuasiu per a fixar, (re)produir i mantenir una consciència social i política majoritària que impliquin, aquests mateixos prejudicis. A més, els mitjans de comunicació són, en les actuals Societats Complexes, poderoses instàncies de socialització primària. Són espais en els que es negocien i articulen les imatges de col·lectius socials diversos”* (Villalobos, 2004: 1).

1. Perquè permet la possibilitat d'iniciar els ensenyaments lingüístics d'una manera integrada, és a dir, atenent a les necessitats formatives des de la perspectiva de la/les llengua de la comunitat, la llengua oficial de l'Estat i de la/les llengua estrangera.
2. Perquè estableix els criteris oportuns per al tractament de la diversitat lingüística o, el que és el mateix, exposa les actuacions que es consideren necessàries per tal d'assegurar que tots els alumnes, sigui quina sigui la seva llengua materna, aconseguixin uns nivells de competència similars (González Riaño, 2000, 2004).

A més, tal com assenyala González Riaño (2000, 2004), aquest document no esdevé només necessari, sinó imprescindible i la seva línia ha d'anar en consonància amb el Projecte Educatiu de Centre (PEC) i el Projecte Curricular de Centre (PCC). I malgrat hom pugui considerar-lo un instrument pedagògic teòric abstracte, no ho és.

El PLC ha d'establir l'ús de les llengües en els diferents àmbits de la vida del centre. D'aquesta manera, haurà de recollir les decisions consensuades que la comunitat educativa prengui en aquest sentit. *“L'objectiu d'aquestes decisions fan referència, d'una banda al paper de l'escola per a compensar desigualtats i, d'una altra, a la necessitat de superar prejudicis lingüístics i millorar actituds”* (González Riaño, 2004: 87). I, en aquest sentit, les mesures que s'aprovin hauran de quedar fixades en els següents àmbits: a) administratiu; b) de gestió pedagògica; c) de relació centre-comunitat; i d) d'interrelació professor-alumne.

Amb tot el que hem exposat, no cal accentuar més la vàlua del PLC respecte a les actituds lingüístiques en general i a la incidència sobre aquestes en particular.

## **5. APRENENTATGE DE LLENGÜES I IMMIGRACIÓ.**

L'aprenentatge de la llengua del país d'acollida, esdevé un dels objectius principals de l'alumnat estranger quan s'incorpora al sistema educatiu del nostre país. En paraules de Morales (1999), l'aprenentatge de la nova llengua resulta primordial perquè,

*“serà el vehicle que li facilitarà la comunicació en un pla d'igualtat amb la resta dels seus companys dins de l'aula i el centre, que l'aproximarà a l'adquisició de nous procediments per a la comprensió de les diferents àrees d'aprenentatge i, en definitiva, que el prepararà per a la vida social present i futura a Espanya si decideix quedar-se entre nosaltres”* (Morales, 1999: 275).

Quant a aquest aprenentatge, els diferents resultats obtinguts dels estudis sobre l'escolarització d'alumnes immigrants han mostrat que no és certa la creença generalitzada entre la població de pensar que els infants, de manera contrària que els adults, pel sol fet d'anar a l'escola i iniciar el procés educatiu a la mateixa edat que els autòctons, incorporen la nova llengua d'una manera ràpida, efectiva i sense problemes (Vila, 1999, 2003; Maruny i Molina, 2000). S'ha pogut comprovar que l'exposició a la nova llengua no és un sinònim d'adquisició de la llengua (Serrat, 2002). En aquest sentit, Romera (2000) assenyala:

*“Gairebé tots els investigadors d'adquisició de la L2 (Krashen, 1981; Long, 1983; entre altres) semblen estar d'acord en que tant sols l'exposició a la L2, per molt llarga que sigui, no és suficient per a aprendre-la”* (Romera, 2000: 49).

Diferents autors (Vila, 1999; Ruiz i Miret, 2000; Vila, 2000; Serra, 2002; Arnau, 2004), emfasitzen la importància de la comunicació per tal d'adquirir una llengua. Es compara el procés natural que segueixen els nadons en el procés d'incorporació del llenguatge amb l'aprenentatge de la llengua –o llengües– del país d'acollida per part dels immigrants. D'aquesta manera, Vila (1999) destaca la importància dels intercanvis socials regulars i deixa entreveure el tema de les actituds quan apunta:

*“Difícilment es pot aprendre la llengua d’algú amb el qual no tenim res a dir-li o amb qui no volem mantenir-hi cap relació”* (Vila, 1999: 149).

Serra (2002), quan fa referència als intercanvis comunicatius dins de l’aula i els taxa de bàsics per a l’aprenentatge de les llengües, especifica que és necessari que en el si del context escolar es desenvolupi un ensenyament–aprenentatge significatiu, de manera que es propiciïn situacions d’intercanvi lingüístic significatives i estimulants.

Si partim de la base que s’aprèn a parlar una llengua emprant-la en situacions d’intercanvi significatives, no ens costa deduir que a mesura que les interaccions són més freqüents, s’esdevé més competent lingüísticament en aquella llengua. El que acabem d’apuntar s’ha d’unir amb *el desig* de mantenir aquests intercanvis socials amb les persones que dominen la llengua que s’està aprenent (Serra, 2002)

Així doncs, en la incorporació del nou llenguatge per part dels nouvinguts hi juga un paper primordial el desig –motivació– que aquests tinguin per interactuar amb les persones del país d’acollida. Motivació que vindrà condicionada per l’autoestima i una imatge positiva de si mateixos. En aquest sentit, ens hem de plantejar quina és l’actitud dels autòctons davant dels immigrants i d’on sorgeixen els prejudicis i estereotips que aquests han interioritzat (Vila, 1999).

Quan parlem d’actituds lingüístiques i aprenentatge de segones llengües en immigrants, hem de partir de la idea que per aprendre una segona i/o tercera llengua, és imprescindible tenir actituds positives i motivació d’aprenentatge vers aquesta, i això està moltes vegades condicionat per una valoració també de la llengua pròpia (Carbonell, 2000; Lasagabaster, 2005; Vila, 2005). Respecte a això, Huguet i Madariaga (2005) assenyalen:

*“(…) una de les claus és el tracte respectuós de la llengua del nen, ja que en aquest procés ha d’assumir que una part important de les seves activitats haurà de realitzar-les en una altra llengua diferent a la seva. No podem generar actituds positives envers una altra*

*llengua si no respectem prèviament la seva” (Huguet i Madariaga, 2005: 261).*

Per tal d'afavorir la llengua pròpia de l'alumnat estranger,

*“un primer pas és fer present en el context escolar les llengües que utilitzen aquests alumnes i, així, contribuir a possibilitar des de l'escola actituds positives envers la llengua catalana a partir de valorar la seva pròpia llengua i la seva pròpia cultura” (Serra, 2002: 91).*

Tota la tasca que es pugui fer amb/de la llengua pròpia de l'alumnat estranger, respon per a aquest tipus d'infants a una valoració i una consideració d'allò que els és propi, i contribuirà en la construcció d'una autoimatge positiva i afavorirà l'autoestima (Carbonell, 2000; Ruiz i Miret, 2000; Vila, 2000, 2002; Serra, 2002, 2004).

En referència a la consideració de la llengua pròpia de l'alumnat estranger com a un factor que afavoreix una consideració positiva d'un mateix, ens sembla interessant recollir les següents paraules de Vila (2002):

*“(…) m'interessa ressaltar l'enorme potencialitat de l'escola per a promoure autoestima i una autoimatge positiva en aquestes criatures. Sens dubte, per a aconseguir-ho, l'escola ha de tenir en compte la llengua que parlen aquestes criatures i, d'una o altra forma, fer-la present en el context escolar. Evidentment, no com a llengua d'ensenyament i aprenentatge, però sí com a llengua pròpia d'aquests escolars que és apreciada i estimada pel conjunt de la comunitat escolar” (Vila, 2002: 12).*

Tot el que s'ha exposat fins ara adopta unes certes particularitats segons el moment que l'alumnat s'incorpora al sistema educatiu del país d'acollida. Així, el tractament lingüístic d'aquells que s'incorporen tardanament ha de ser diferent del



que ha de rebre l'alumnat que ha nascut a Catalunya i és fill d'immigrants<sup>219</sup>. D'aquesta manera el tractament lingüístic que ha de rebre l'alumnat d'incorporació tardana s'ha de basar en la funcionalitat del llenguatge, per aquest motiu es creu adient combinar la instrucció en/de la llengua de l'escola i la realització d'activitats que estiguin encarades a l'afavoriment dels intercanvis socials entre les persones nouvingudes i la resta de l'alumnat (Vila, 2003).

Quan la incorporació tardana de l'alumnat estranger es realitza durant el cicle superior de l'Educació Primària o durant l'Educació Secundària, tot els aspectes que giren entorn d'una bona acollida resulten primordials en l'adquisició de la llengua dels que acullen. En paraules de Vila (2000):

*“(...) tots els aspectes referits a una bona acollida, (...) tenen una gran importància ja que, d'una altra manera, la percepció subjectiva de sentir-se rebutjat difícilment pot traduir-se en actituds positives vers la incorporació de la llengua d'aquells que marginen i exclouen”* (Vila, 2000: 27).

Punts a tenir molt presents si considerem que el domini comunicatiu, aconseguit el més aviat possible, almenys en una de les dues llengües oficials, facilitarà la seva socialització i la igualtat d'oportunitats (Carbonell, 2000).

Per una altra banda, quan la incorporació es realitza durant els primers nivells educatius, els infants *“es relacionen entre sí, comuniquen i conviuen i, per tant, el context escolar es converteix en una font d'aprenentatge lingüístic”* (Vila, 2000: 27). No obstant això, quan treballem amb els alumnes nascuts a Catalunya que provenen de famílies estrangeres no es pot donar per suposat que aprendran la llengua de l'escola seguint el mateix procés que els autòctons; no s'ha d'oblidar que encara que en l'entorn social on estan inserits hi ha una presència elevada de la llengua catalana, en del context familiar empren una llengua diferent –la

---

<sup>219</sup> Ens sembla interessant apuntar que la literatura científica anomena als fills d'immigrants nascuts al país de destí “segona generació” i que, de la mateixa manera, anomena “generació 1.5” als nens i nenes que han arriben amb els seus pares quan són molt petits i que, per tant, han viscut al país d'acollida durant la major part de la seva socialització primària (Aparicio, 2004).

llengua familiar–, transmesa pels pares. Aquest fet, fa que el nivell lingüístic dels autòctons que tenen el català com a llengua familiar sigui diferent del nivell lingüístic assolit pels fills d'immigrants, encara que hagin nascut al país (Vila, 2000, 2002; Serra, 2002).

En aquest sentit, quan hom pensa que la infància immigrada que ha nascut a l'Estat no presenta problemes lingüístics específics i que desenvolupa sense dificultats el coneixement de la llengua de l'escola, està confonent les competències lingüístiques conversacionals amb les competències lingüístiques relacionades amb les activitats acadèmiques i d'aprenentatges, ja assenyalades en el bloc anterior. Sobre això, Vila (2002) assenyala:

*“quan els que han nascut aquí s'escolaritzen acostumen a entendre la llengua de l'escola i son capaços, inclòs, de dir coses amb aquesta. Això sol ser “assumit” com que poden incorporar-se com la resta d'escolars a les activitats de l'escola. Tanmateix, no és així i, al cap dels anys, aquests escolars rendeixen més baix que els seus parells autòctons encara que oralment en les situacions informals tinguin una capacitat d'expressió similar” (Vila, 2002: 10).*

Seguint Maruny i Molina (2000, 2001), les recerques portades a terme relacionant les actituds lingüístiques i l'aprenentatge de segones llengües en immigrants, coincideixen sobre els següents elements:

- Les actituds dels aprenents adopten un pes molt important entre les diferents variables individuals. Entre aquestes actituds se n'han de ressaltar dues: per una banda, les expectatives de retorn al país d'origen, i per l'altra, la motivació per vincular-se amb la Comunitat d'acollida.
- La o les llengües d'origen queden en una clara posició d'inferioritat respecte de les segones llengües. Aquest fet fa que les segones llengües s'utilitzin progressivament fins i tot en l'àmbit familiar en detriment de la o les llengües maternes .

- El fet que un nombre considerable de parlants d'una mateixa llengua materna es concentri en un mateix territori, en una mateixa institució educativa, etc., redueix notablement la necessitat de comunicació en la segona llengua, i per tant l'aprenentatge d'aquesta. A més, està demostrat que en aquestes situacions, els autòctons tendeixen a mostrar actituds hostils i els immigrants actituds de caràcter defensiu, que encara perjudiquen més la comunicació en la segona llengua al minvar les situacions de contacte.
- S'ha d'evitar que els aprenents només emprin la segona llengua en situacions puntuals, per aconseguir aquest objectiu, han de veure la necessitat, i han de tenir oportunitats, de desenvolupar la nova llengua en situacions més complexes (amistats, accés a béns culturals, ...).

Es pot afirmar que en l'explicació dels fenòmens educatius multilingües la vessant actitudinal hi juga un paper important. Això no obstant, hom haurà d'idear possibles formes d'intervenció educativa encarades a optimitzar aquests processos ja que no hi ha una relació directa entre actitud i conducta en els individus. Així, s'hauran d'articular les actituds amb altres variables socials significatives, com: la condició lingüística familiar, el nivell sociocultural, les característiques del context social circumdant així com el nivell educatiu i el model lingüístic amb el qual s'estigui treballant (Madariaga, 2000; Madariaga, Molero i Huguet, 2002; Serra, 2002).

D'altra banda, la identitat social és un element rellevant per tal de comprendre la importància de la dimensió actitudinal en els processos educatius multilingües, en concret, pel lligam que s'estableix entre aquesta i el sentiment de pertinença a certs grups i al significat emocional i valoratiu que en resulta (Vila, Del Valle, Perera i Monreal, 1998). Quant a això, podríem dir que *“la identitat social és la definició de la posició d'un individu en el sistema de categories socials”* (Madariaga, 2003: 108), i així ho fonamenta la *teoria de la identitat social* de Tajfel (1978, 1984) en defensar que els individus desenvolupen unes actituds i

unes formes de comportament en funció de la seva identificació com a membres d'un grup o una categoria social concreta<sup>220</sup>.

En aquest sentit, en el si de contextos multilingües i multiculturals la identitat social de cada alumne respondrà a la posició que adopti en un sistema de categories socials i el possible grau de conflictivitat amb què visqui el fet de sentir-se part d'un grup sociolingüístic inicialment estrany. És a dir, la valoració que l'individu faci d'aquesta situació es manifestarà en les seves actituds jugant un paper important en la seva identitat social (Tajfel, 1978, 1984). A més, la identitat que sorgeix del fet de pertànyer a un determinat grup –que esdevindria un referent amb el qual els individus s'identifiquen i se senten orgullosos–, pot veure's enfortida quan el grup es posiciona davant d'altres grups i s'estableix una mena de competició entre aquests (Tajfel i Turner, 1977).

Respecte al què s'acaba d'apuntar, hom sap que els alumnes “minoritaris” tendeixen a agrupar-se entre si, una conducta que respondria a l'establiment i afirmació de la seva identitat. Per si sol, aquest fet no és positiu ni negatiu. No obstant això, s'ha de tenir present que els processos de construcció de la identitat de l'alumnat que hem anomenat minoritari són complexos i, en part, els possibles sentiments d'exclusió que aquests tenen n'esdevenen la base. En aquest sentit, la situació minoritària d'alguns alumnes els porta a considerar la seva realitat en termes de grup cultural “a part” (Planas, 2003). Conseqüentment, aquest fet condiciona la manera com es relacionen entre ells i amb els altres<sup>221</sup>.

D'altra banda,

---

<sup>220</sup> De manera directa s'ha d'esmentar també la identitat cultural com a una forma específica de la identitat social. En aquest sentit, Aguirre (1997) apunta que la identitat cultural seria “(...) un sistema de coneixement que ens proporciona un model de realitat, a través del qual donem sentit al nostre comportament” (Aguirre, 1997: 7-8).

<sup>221</sup> En relació als sentiments d'exclusió que pot sentir l'alumnat d'origen immigrant i el veure's com un grup cultural “a part”, en bona mesura pot ser degut a fet que els autòctons, de manera freqüent, els cataloguin amb els estereotips i prejudicis que s'atribueixen al seu grup de procedència, sense concedir cap espai per a la personalització, per al descobriment de l'altre. En paraules de Mata (2004): “Aquesta construcció “a priori” dificulta futures aproximacions i impedirà l'acceptació dels processos de transformació identitària, que inevitablement experimentarà el jove immigrant davant l'accés al nou entorn social. En aquest sentit, aquesta

*“(...) cada context social genera els seus propis models que no són únicament comportamentals, sinó que també es refereixen als continguts de cultura predominant que es desitgen transmetre. Una bona part d’aquests continguts de cultura són transmesos mitjançant les corresponents experiències educatives” (Huguet i Madariaga, 2005: 264).*

D’aquesta manera, en el marc escolar els processos d’ensenyament–aprenentatge s’efectuen d’acord amb els patrons de la societat en general (la plasmació del contingut del currículum, les avaluacions, la llengua d’instrucció, etc.). Això, ens ha de fer qüestionar fins a quin punt es poden considerar “neutrals” les instruccions dutes a terme a l’aula i també, com això pot contribuir a perpetuar el baix rendiment i la discriminació entre determinats grups d’estudiants (Cummins, 2001).

Amb aquest plantejament, es pot constatar que no és fàcil separar l’anàlisi dels processos d’afirmació de la identitat de l’anàlisi dels processos d’aprenentatge. En aquest sentit, s’haurà d’anar més enllà de les actuacions a nivell individual i introduir canvis globals a tot el medi escolar.

En referència al que acabem d’apuntar, Cummins (2001) assenyala:

*“(...) les identitats dels estudiants es reafirmen i es promocionen els seus guanys acadèmics quan els professors mostren respecte per la llengua i els coneixements culturals que els estudiants porten a l’aula i quan la instrucció se centra en ajudar als estudiants a generar coneixements nous, crear literatura i art i actuar sobre realitats socials que afecten a les seves vides” (Cummins, 2001: 41).*

I Mar-Molinero (2001) apunta:

---

*assignació d’estereotips grupals a comportaments individuals provoca en l’immigrant la reafirmació forçosa al seu grup originari i crea sentiments d’estranyament i malestar davant de llur particular procés d’autonomia personal” (Mata, 2004: 13).*

*“És summament important el que els mestres i responsables del disseny del currículum demostrin un alt grau de sensibilitat i consciència lingüística” (Mar-Molinero, 2001: 80).*

Directament relacionat amb tot això, i reprenent la importància dels programes d'educació bilingüe, cal accentuar el fet que, en certes ocasions, quan no es duen a terme en unes condicions adequades, els programes d'immersió lingüística poden comportar els efectes de la submersió lingüística que, com ja s'ha assenyalat, acostumen a ser el fracàs escolar i l'exclusió social (Vila, 2001, 2002; Díaz-Aguado, 2003). Com sabem, en aquest procés, la consideració de la llengua pròpia de l'alumnat esdevé fonamental i, per tant, això esdevindrà bàsic en el cas de l'alumnat d'origen immigrant. D'aquesta manera, hem de considerar que, a diferència del que seria la base dels programes d'immersió, quan l'alumnat estranger es matricula als centres de les nostres escoles, en general, són l'únic grup lingüístic que s'ha d'adaptar a la L2; que el personal docent desconeix la seva cultura i la seva llengua materna; i, a més a més, veuen com la seva competència acadèmica és infravalorada i, fins i tot, com hom atribueix a la seva llengua materna les seves dificultats acadèmiques. En relació al que s'acaba d'apuntar, Díaz-Aguado (2003) assenyalava la següent necessitat:

*“(…) per evitar els efectes negatius dels programes de submersió en l'alumnat de grups lingüístics en desavantatge, l'escola ha de reconèixer explícitament el valor de la cultura i la seva L1 per evitar que l'aprenentatge de la L2 vagi en detriment de la L1 i de la seva identitat familiar” (Díaz-Aguado, 2003: 41).*

En relació al què s'ha exposat, Vila (2002) considera que s'hauria de dissenyar un sistema que, de manera diferent en com ho fa l'educació bilingüe, es reproduïxin les condicions que se situen darrera de l'èxit en aquest tipus d'alumnat. En aquest sentit, l'autor posa l'accent en la motivació i les actituds i, en relació a aquests factors, la importància de *“convertir l'escola i les seves activitats en un context significatiu i amb sentit a partir d'allò que els és propi als escolars”* (Vila, 2002:

11), essent llur llengua familiar una de les coses que adquireix més rellevància, independentment de la llengua vehicular de l'escola. Davant d'això, l'autor subratlla el fet que certs docents posen un interès especial per tal de pronunciar correctament el nom de la totalitat dels seus alumnes, que ideen estratègies metodològiques, com ara els racons, els centres d'interès, o projectes –a les primeres etapes educatives–, a partir de les diferents realitats que coneixen els escolars i, per tant, en les aules s'hi pot trobar l'alfabet àrab, el xinès, haines, o similars en comptes dels que fins ara han estat els més tradicionals (les tres bessones, el Teo, etc.). I a l'ESO, hi haurà professionals que sabran aprofitar la riquesa de tenir alumnes de diferents procedències a l'aula convertint-los, estratègicament, en els protagonistes de les explicacions que atenyin als diferents trets del seu país, i alhora que puguin exposar el per què es van traslladar al nostre Estat.

Amb tot, volem accentuar doncs la importància que adquireix la llengua pròpia de l'alumnat que pertany a minories ètniques o culturals en la seva integració escolar. Així, hom ha de tenir molt present que per tal que es desenvolupi una bona competència tant en la L1 com en la L2, un factor decisiu és el relatiu al fet d'estimular el manteniment de la L1<sup>222</sup> en el sistema familiar (Díaz-Aguado, Baraja i Royo, 1996). Respecte això, diferents autors han assenyalat que el fet de mantenir la L1 en la comunicació familiar afavoreix significativament l'adquisició de la L2 (Cummins i Mulcahy, 1978; Bhatnager, 1980) i en la concreció d'unes actituds determinades (Huguet i Madariaga, 2005). A més, a banda d'afavorir l'adquisició de la L2 i incidir en les actituds, Díaz-Aguado, Baraja i Royo (1996) assenyalen que sembla ser que el fet de mantenir la L1 en el marc familiar afavoreix: 1) una identificació adequada amb la cultura de la L1; 2) un bon desenvolupament en la competència lingüística de la llengua pròpia; i 3) una

---

<sup>222</sup> Respecte a això, Lasagabaster exposa: “(...) els estudis (...) semblen demostrar que la promoció i ensenyament de la llengua materna dels alumnes immigrants redunda en una millor adaptació d'aquest alumnat al sistema educatiu, ja que al desenvolupar la seva L1, estan desenvolupant les seves habilitats lingüístiques no només en aquella llengua, sinó en el seu aprenentatge lingüístic i en la seva alfabetització en les altres llengües (hipòtesi de la interdependència), la qual cosa produeix clars beneficis en la seva escolarització” (Lasagabaster, 2005: 420).

millora en la qualitat de les interaccions familiars (tant vers allò que l'infant emet com allò que rep).

Davant de la importància que adquireix doncs el manteniment de la llengua i cultura familiar, Nicasio, Canton i Palomo (1998) ressalten el paper de l'escola en la promoció de les accions necessàries per a que això sigui possible.

Així, d'una banda l'escola haurà d'orientar en el sentit que no s'abandoni la llengua familiar en el si del context familiar, i d'una altra, també haurà de considerar que aquests infants han de rebre una ajuda específica que respongui a llurs necessitats ja des de l'Educació Infantil, amb la finalitat que aquestes criatures puguin desenvolupar les habilitats lingüístiques necessàries relacionades amb les activitats que es duen a terme a l'escola (Serra, 2002).

En referència a això, s'han d'emfasitzar els resultats positius en alguns programes d'intervenció educativa encarats a estimular la comprensió i ús de la llengua vehicular amb escolars de diferent llengua i cultura, així com la necessitat d'intervencions socioeducatives en l'àmbit familiar i extraescolar (Mesa i Sánchez, 1996).

En aquesta mateixa línia, volem reprendre un dels principis pedagògics elaborats per Cummins (1994) recollits en el capítol anterior:

- El desenvolupament acadèmic i lingüístic dels escolars és significativament més alt quan els pares i mares es veuen i són vistos com a coeducadors de llurs descendents juntament amb l'escola. Així, els centres educatius haurien d'intentar activament que els pares i mares de les minories participessin amb l'escola de cara a promoure el progrés acadèmic de llurs fills/es.

En consonància amb aquesta proposta, Nicasio *et al.* (1998) accentuen que per tal d'afavorir les possibilitats educatives dels alumnes originaris d'altres indrets, la institució educativa i, en particular, el personal docent ha de considerar les característiques de la família i la seva col·laboració en la implantació d'actuacions o programes d'intervenció educativa. Alhora els autors també indiquen que la interacció família-escola s'ha de basar en la mútua comprensió i col·laboració:



per part de les famílies en relació a les tasques i transmissió cultural sorgides a l'escola; i per part de l'equip docent el comprendre i incorporar trets de les diferents cultures dels grups minoritaris en el si de llurs programes.

De manera coherent amb el què s'ha indicat, hi ha autors que assenyalen que s'haurien de considerar altres factors pel que fa al paper que pot tenir la llengua o llengües en la tasca integradora del centre educatiu (Carrasco, 2001):

- Les *relacions*: les qüestions de llengua i sociabilitat, enteses com a recursos per a la vinculació social amb els membres de la comunitat educativa.
- Les *representacions*: les qüestions de llengua i socialització, enteses com a recursos per a la vinculació emocional amb la institució educativa i el seu projecte educatiu.
- El *valor acadèmic*: les qüestions de llengua i aprenentatge, enteses com a recursos per al domini de l'instrument i per a l'apropiació del currículum.

Entre aquests factors, hom tendeix a emfasitzar-ne el darrer, que seria el pròpiament l'acadèmic, sense tenir en compte que tant les relacions com les representacions també són contextos d'aprenentatge.

En aquest punt, ens sembla interessant recollir unes reflexions fetes per Serra (2002) sobre els prejudicis i estereotips existents que, en més o menys mesura, incideixen sobre la integració de l'alumnat procedent de minories ètniques o culturals:

*“Finalment, tot i que de vegades l'obvietat ens fa creure que la integració de les persones immigrades passa exclusivament pel coneixement i la competència de la llengua o les llengües del país d'acollida, hem d'insistir un cop més que sovint deixem de tenir present altres aspectes que són tan o més importants que aquests. (...) El que volem posar en relleu és que aquest aspecte passa també per fer-los notar i fer-los saber que els volem entre nosaltres amb igualtat de drets. Lamentablement, aquesta convicció de vegades no es percep. Ens obsessionem amb la manca de recursos humans i materials (...). La veritat, però, és que més sovint del*

*compte, les aules són plenes de negativitat i el punt de partida, en lloc de situar-se en la potencialitat que tenen aquests alumnes, és un interrogant permanent perquè, deixats portar per estereotips i prejudicis, ni tan sols es donen, mestres i alumnes, una oportunitat” (Serra, 2002: 95-96).*

Sobre aquestes consideracions, Fernández Enguita (2001) parla de la “responsabilitat professional” dels docents. L'autor, al nostre entendre molt encertadament, assenyala que el veritable professional no espera “eternament” les solucions de l'Administració, dels cursos de formació, etc. per a afrontar-se a la realitat que té a l'aula i tot el que això comporta, sinó que s'interessa per les necessitats reals dels seus alumnes indagant, encara que sigui fora de les hores lectives, en els trets de llurs cultures: idees, valors, creences, etc. per tal de poder donar respostes el més encertades possible a la diversitat. Així doncs, aquests són els docents que han integrat la seva responsabilitat com a professionals de l'educació. En paraules de l'autor:

*“Responsabilitat professional, en fi, suposa ser conscient que el respecte a les altres cultures, l'educació intercultural, la integració de les minories, etc. no és una responsabilitat dels altres, sinó pròpia” (Fernández Enguita, 2001: 7).*

Per tancar aquest bloc dedicat especialment a l'aprenentatge de noves llengües i immigració, a continuació reproduïm unes paraules de Vila (1999) que, d'alguna manera integren tot el que s'ha assenyalat, i que no requereixen cap comentari per la vàlua del què plasmen:

*“Al capdavall, aprenentatge lingüístic i integració social constitueixen una unitat que s'oposa a l'assimilació i a l'homogeneïtat. No es pot aprendre la llengua d'algú que menysprea a qui l'aprèn, ni tampoc es pot pensar que la clau de la integració és l'aprenentatge de la llengua. Totes dues coses formen una unitat, tant per als grans com per als petits. Llenguatge i integració es complementen i es fan necessaris l'un a l'altre, però per això, és determinant que la integració sigui mútua i, per tant,*

*que no sigui assimilació. En aquest procés, el respecte, la valoració i el desenvolupament dels mitjans necessaris perquè la immigració mantingui la seva pròpia llengua és un element decisiu perquè s'incorpori a la llengua del país i de l'escola" (Vila, 1999: 162).*

Resumint, en aquest capítol s'han revisat les qüestions més rellevants relatives a les actituds lingüístiques i la seva relació amb l'aprenentatge lingüístic (aproximació conceptual, el paper de la motivació, els factors incidents, aspectes a considerar en l'alumnat d'origen immigrant, etc.).

Fetes aquestes consideracions, procedeix realitzar una revisió d'algunes de les investigacions realitzades a l'Estat espanyol en aquest àmbit per després centrar-nos en les que s'han fet als territoris de parla catalana.

## **VI. Alguns estudis realitzats a l'entorn de les actituds lingüístiques.**

En general, es pot constatar que a més dels estudis que posen l'accent en les relacions entre actituds i motivació i aprenentatge lingüístic, un altre tipus de recerca és el que ha considerat les actituds lingüístiques com a tema central.

Però, a mode de punts, i seguint a Baker (1992), sota el terme d'actituds lingüístiques s'acull una gran varietat d'actituds específiques que han sigut objecte de les diferents recerques que s'han realitzat. Exemples d'aquestes actituds específiques són les que es plasmen tot seguit:

- Actitud a la variació de la llengua, dialecte i estil del discurs.*
- Actitud davant l'aprenentatge d'una nova llengua.*
- Actitud davant d'una llengua minoritària concreta.*
- Actitud respecte els grups lingüístics, comunitats i minories.*
- Actitud a les lliçons de la llengua.*
- Actitud davant dels usos d'una llengua específica.*
- Actitud dels pares davant de l'aprenentatge de la llengua.*
- Actitud vers el llenguatge preferent" (Baker, 1992: 29).*

### **1. ESTUDIS REALITZATS A L'ESTAT ESPANYOL.**

A continuació exposarem un petit resum de les investigacions més representatives realitzades a l'Estat espanyol que han considerat les actituds lingüístiques com a objecte d'estudi. En l'organització d'aquests estudis, hem considerat que per les

seves característiques i tenint en compte la rellevància que per a nosaltres tenen les recerques que s'han fet entorn del català, englobarem en un mateix apartat aquelles investigacions que s'han dut a terme en territoris de parla catalana.

### **1.1. Estudis realitzats a l'Aragó.**

Els estudis portats a terme a la Comunitat Autònoma d'Aragó, s'han centrat bàsicament en la seva realitat sociolingüística.

Amb aquest marc, les recerques més rellevants s'han centrat en comparar l'Aragó catalanoparlant amb Catalunya<sup>223</sup>, tant pel que fa a la relació entre els diferents tractaments curriculars de les llengües i la coexistència de llengües diferenciades, així com el desenvolupament d'actituds positives vers la convivència d'aquestes llengües (Madariaga, 2003). Aquestes recerques, les trobarem resumides a l'apartat d'aquest treball dedicat als estudis portats a terme en territoris de parla catalana.

### **1.2. Estudis realitzats a Astúries.**

Els diferents investigadors de la Comunitat Autònoma d'Astúries s'han interessat en la realitat sociolingüística del territori. En aquest context, trobem diferents treballs on les actituds lingüístiques han estat tractades com a tema principal.

González Riaño i Huguet (2001, 2002), van realitzar un estudi d'actituds lingüístiques aplicat a gairebé tot l'alumnat que cursava el segon curs de l'Educació Secundària Obligatòria, en la totalitat dels centres que oferien la llengua asturiana com a assignatura optativa. La mostra definitiva va quedar formada per 231 subjectes. Els resultats constataren que en general, tant les actituds vers el castellà com vers l'asturià eren positives. No obstant això, s'ha de destacar que els alumnes que assistien a classes optatives d'asturià manifestaven actituds favorables envers ambdues llengües (asturià i castellà). Per contra, els

---

<sup>223</sup> Com és sabut, el territori de parla catalana a la Comunitat aragonesa és conegut com a Franja Oriental a l'Aragó i com a Franja de Ponent a Catalunya

alumnes que no assistien a les citades classes, mostraven actituds favorables vers el castellà però neutres vers l'asturià. Per una altra banda, la variable llengua materna va resultar clau; d'aquesta forma, els monolingües, ja sigui en asturià o en castellà, consideraven més positivament la seva llengua respecte l'altra, en canvi, els bilingües, d'una manera més equilibrada, les consideraven ambdues igualment positives (Huguet i González Riaño, 2004).

Més tard, González Riaño i Huguet (2002), van portar a terme una investigació peculiar que tenia per objectiu comparar les actituds vers el castellà i vers a la llengua minoritària en dues Comunitats diferents: per una part, van escollir la Franja Oriental d'Aragó i per l'altre el Principat d'Astúries. En aquest estudi, la mostra era de 163 subjectes de la part catalanoparlant d'Aragó i 231 d'Astúries.

Seguint la mateixa línia d'investigació, els autors van analitzar les actituds lingüístiques dels alumnes de secundària de cada Comunitat que havien tingut l'opció d'assistir o no a classes de la llengua minoritària (català/asturià). En ambdós realitats socials els resultats van constatar que la valoració del castellà resultava positiva. No passava el mateix respecte a la llengua minoritària (català/asturià): l'alumnat que assistia a classes de la llengua minoritària mostrava actituds més positives vers aquesta llengua que aquells que no hi assistien. De la mateixa manera, també es va veure que aquells que tenien la llengua minoritària com a llengua familiar o es consideraven bilingües, tenien unes actituds més favorables envers la mateixa (González Riaño i Huguet, 2002; Huguet, 2005).

D'una altra banda, González Riaño (2005), realitzà una recerca a l'entorn de les percepcions que tenen els estudiants de Magisteri a Astúries sobre les llengües en presència a la Comunitat. Principalment, va tenir com a objectiu el conèixer els nivells d'ús de l'asturià i el castellà en els diferents contextos d'interacció per part de l'alumnat considerat, valorar la importància educativa que s'atribueix a la llengua asturiana i l'anàlisi de les actituds lingüístiques envers l'asturià i el castellà que manifesten.

La mostra definitiva va quedar conformada per 218 estudiants de la Diplomatura de Magisteri de la Universitat d'Oviedo que durant el curs 2002-2003 en cursaven

el primer any. Els resultats obtinguts assenyalen que només el 18% dels enquestats manifesten emprar de manera exclusiva el castellà, mentre que el 82% afirma emprar l'asturià en algun moment. A més, s'ha d'emfasitzar que 1 de cada 10 subjectes revela que la seva llengua majoritària i habitual d'ús és l'asturià, al marge del context. D'altra banda, la llengua pròpia de la Comunitat s'empra en nivells més familiars i informals i, en canvi, el castellà és la llengua de l'àmbit públic i de prestigi. També es constata una relació entre l'ús de l'asturià i el fet d'haver rebut un ensenyament previ d'aquesta llengua en l'educació obligatòria. Pel que fa a la rellevància educativa de la llengua pròpia de la Comunitat, s'ha de remarcar que és reconeguda per una bona part dels estudiants. En aquest sentit, l'especialitat de Magisteri que cursa l'alumnat, així com les actituds lingüístiques que revelen els alumnes esdevenen variables significatives quan es correlacionen amb les opinions donades sobre la importància educativa de la llengua asturiana. Pel que fa a les actituds lingüístiques envers l'asturià i el castellà, en global són positives. I, d'altra banda, aquestes actituds correlacionen significativament amb l'ús de la llengua tant en el cas de l'oficial com la pròpia. Finalment l'autor remarca que els subjectes que han nascut a la Comunitat asturiana manifesten unes actituds força més positives envers l'asturià que no pas els que no hi han nascut.

### **1.3. Estudis realitzats al País Basc.**

Les actituds de la població basca vers a les llengües que conviuen a la seva Comunitat han despertat l'interès de molts investigadors, de manera que són moltes les investigacions que s'han fet entorn de les actituds i moltes han tingut per objectiu l'avaluació de l'experiència bilingüe que s'ha portat a terme (Lasagabaster, 2003; Madariaga, 2003; Huguet i Madariaga, 2005). En aquest apartat, i tenint en compte la singularitat de l'estudi que aquí presentem, esmentarem algunes de les recerques més recents que s'han realitzat en nivells educatius obligatoris.

El primer treball al que farem referència és el realitzat per Madariaga (1994) en un centre públic de Biscaia durant el curs acadèmic 1990-91, amb una mostra de 212 subjectes que representaven la totalitat dels alumnes matriculats a 5è. i 8è. d'EGB, en els models lingüístic A i D. L'autor tenia com a objectiu general valorar els possibles factors que incidien en el rendiment en euskera, considerant entre altres, les actituds vers aquesta llengua i vers el grup basc. Els resultats obtinguts afavorien agrupar les variables responsables del rendiment en euskera en dues grans dimensions, una d'ordre psicosocial, on s'incloïen les actituds, i una altre d'ordre cognitiu. En referència a aquestes dues dimensions, l'autor afirma que *“les variables de la dimensió psicosocial tenen una relació més elevada amb el rendiment en euskera”* (Madariaga, 1994: 125). Pel que fa els resultats pròpiament dits, l'ambient sociolingüístic que envolta el subjecte en els àmbits d'interacció i les actituds, són les variables que resulten més decisives a l'hora de donar una explicació al rendiment. Aprofundint en aquests resultats volem matisar que l'ambient va resultar la variable més predictiva per a tota la mostra considerada en conjunt i en la resta de casos tret de l'alumnat dels cursos superiors matriculats al model D, resultat que podem lligar amb el fet que la mostra emprada es caracteritzava per ser majoritàriament bascoparlant. Pel que fa a l'actitud vers l'euskera, resulta ser una de les variables que permet preveure el rendiment quan s'analitza la mostra total dels que van al model A i del model D pels que cursen 5è. d'EGB. Sembla ser que la influència de la vessant actitudinal és més elevada en l'alumnat de menor edat. L'autor exposa com a possible interpretació que com més petits són els alumnes més influències reben de l'entorn, en especial del grup familiar. En el cas del model D especifica que a mesura que l'alumnat es va fent gran les actituds s'homogeneïzen d'acord amb l'experiència educativa i incideixen en menor grau sobre el rendiment (Madariaga, 2003). Tenint en compte que les actituds ofereixen unes possibilitats més elevades de cara a la intervenció educativa, l'autor en realça la importància.

Martínez de Luna (1995), va realitzar un altre estudi en el qual va considerar també les actituds lingüístiques dels escolars. En aquesta investigació la mostra estava formada pels alumnes que cursaven 8è. d'EGB (13-14 anys), l'últim curs



del que era l'Educació General Bàsica, residents a la Comunitat Autònoma Basca. En referència a la metodologia l'autor va decidir combinar la quantitativa amb la qualitativa. Pel que fa a la tècnica per a la recollida de dades de la metodologia quantitativa va escollir l'enquesta dirigida i la va aplicar a una mostra representativa de 2.500 alumnes. Pel que fa a la recollida de dades de la part qualitativa, va optar per emprar la tècnica de *focus grup* a partir de set sessions semidirigides, amb set grups que representaven diferents discursos o posicions socials davant de l'euskera. Centrant-nos ens els resultats que l'autor va obtenir entorn les actituds vers el castellà i l'euskera, les que englobaven el castellà anaven lligades amb valors pragmàtics i les de l'euskera venien fonamentades amb valors simbòlics. Els valors d'ús que constituïen les actituds positives vers el castellà venien explicades pel fet que el castellà és entès per tothom, sorgeix espontàniament i no té nivells de competència lingüística massa diferents. Les raons obtingudes per explicar les actituds positives vers l'euskera se centraven en raons de caire històric pel fet que és una llengua que ha perdurat des de l'antiguitat i raons culturals i d'identitat.

Pel que fa a les actituds lingüístiques en particular, i tenint en compte el que l'autor havia considerat a l'hora de realitzar la recerca, els resultats ressalten en primer lloc la incidència del model lingüístic, de manera que les actituds més positives es troben en l'alumnat que segueix el model D, seguit dels que van al B i trobant les actituds més negatives en els que segueixen el model A. En segon lloc trobem la llengua materna, així, els que tenen com a llengua materna l'euskera mostren unes actituds més positives vers aquesta llengua, i per últim segons si en el municipi hi ha un nivell d'euskaldunització elevat o no és té una millor actitud o no respectivament.

Un altre estudi a destacar és el portat a terme per Madariaga (2000). La mostra d'aquesta recerca estava formada per 2.004 joves que en aquell moment cursaven l'antic 1r. de BUP i COU, tant matriculats en el model A com D, d'11 Instituts diferents de la Comunitat Autònoma Basca de manera que hi quedaven representades les diferents realitats sociolingüístiques de la Comunitat. L'objectiu de l'estudi era treballar en referència a la representació social de l'euskera. Aquest

estudi, seguint els resultats obtinguts en recerques realitzades amb anterioritat, va confirmar una vegada més la relació entre l'assistència a un model lingüístic determinat i les actituds lingüístiques vers la llengua minoritària. D'aquesta manera, es van constatar diferències significatives en relació a l'actitud vers l'euskera a favor dels adolescents que assistien al model D. Dels resultats però, també s'ha de destacar que hi havia un número significatiu d'alumnes en ambdós models que mostraven una actitud indiferent vers l'euskera. Sobre aquest estudi, Huguet i Madariaga (2005) puntualitzen: *“En qualsevol cas tampoc es podia afirmar que hi havia una relació lineal entre pertànyer a un determinat model lingüístic i tenir un tipus d'actitud per a cadascun dels alumnes de la mostra”* (Huguet i Madariaga, 2005: 271).

D'altra banda, ens interessa accentuar un estudi peculiar dut a terme l'any 2005 per Rojo, Huguet i Janés (2005). Els autors van analitzar les actituds lingüístiques de l'alumnat d'origen immigrant i autòcton en dues Comunitats diferents: el País Basc i Catalunya –en concret, en un centre a Bilbao i en un centre de Mollerussa (Lleida)–. En aquesta recerca, la mostra va quedar conformada per 126 subjectes que cursaven el primer cicle de l'ESO (1r. i 2n.), dels quals 56 eren immigrants i 70 autòctons. En concret, es van analitzar actituds vers les llengües oficials de la Comunitat euskera/català i castellà, les llengües pròpies dels immigrants (a excepció de l'anglès i el francès) i les llengües estrangeres que podem trobar contemplades al currículum: anglès i francès. Els resultats revelen que, globalment, les actituds envers la llengua pròpia de la Comunitat –euskera/català– són positives. Respecte a aquest resultat, s'ha de matisar que les posicions favorables vers la llengua pròpia de la Comunitat són molt més altes a Catalunya que al País Basc, fet que podria explicar-se per la major presència socioeducativa de la llengua catalana a Catalunya en comparació amb l'euskera al País Basc. D'altra banda, el castellà està ben valorat en ambdues Comunitats. Pel que fa a les actituds envers l'euskera/català entre l'alumnat autòcton i d'origen immigrant, es constaten diferències: els autòctons mostren unes actituds favorables en ambdues Comunitats i en major mesura que l'alumnat immigrant –consciència de pertinença al grup lingüístic–. D'altra banda, l'alumnat d'origen estranger revela

unes actituds significativament més altes envers el castellà que l'alumnat autòcton. I finalment, les diferències actitudinals envers la llengua pròpia de l'alumnat immigrant i envers ambdues llengües estrangeres considerades –anglès i francès– són similars en funció de la Comunitat Autònoma o de l'origen de l'alumnat (autòcton/immigrant).

El darrer estudi al qual farem referència és l'elaborat per Lasagabaster (2005), un estudi singular i molt interessant que té com a objectiu tant l'anàlisi de l'aprenentatge d'una tercera llengua (L3) com les actituds lingüístiques envers el multilingüisme, en dos contextos diferents però que comparteixen característiques comunes: l'espanyol i el canadenc. Per a dur-lo a terme, fa una revisió d'una quantitat considerable de recerques portades a terme a diferents contextos, entre els quals, evidentment, els dos que són objecte d'anàlisi. En general, els resultats que s'obtenen indiquen que el grau de bilingüisme exerceix una influència definitiva en l'aprenentatge de la L3, en paraules de l'autor:

*“(...) l'exposició a dues llengües contribueix a desenvolupar una major consciència metalingüística (...). A aquesta qüestió s'hi podria afegir (...) que l'alumnat que ha estudiat dues llengües compta ja amb una sèrie d'estratègies d'aprenentatge, a les quals recorre durant l'aprenentatge de la L3” (Lasagabaster, 2005: 419).*

A més, aquesta avantatge s'ha pogut observar tant en aquells alumnes la llengua materna dels quals, tipològicament, no manté gaire distància amb la llengua meta, com en el cas d'aquells la llengua materna dels quals no pertanyia a la mateixa família lingüística.

Quant a l'anàlisi de les actituds lingüístiques, Lasagabaster (2005) se centra en el context de Quebec i en el de la Comunitat Autònoma Basca. L'autor assenyala que en aquestes realitats socioculturals, els parlants de la llengua minoritària (la minoria francòfona al Quebec i la basca a la Comunitat Basca) tendeixen a mostrar actituds positives però que aquestes en realitat són un manifest de protecció de llur llengua i cultura com a resultat d'un sentiment d'amenaça

lingüísticocultural –pel fet d'estar a prop de llengües més internacionals i parlades per més subjectes–.

#### **1.4. Estudis realitzats a Galícia.**

S'ha de remarcar que la societat gallega fa un ús considerable de la llengua pròpia de la seva Comunitat, malgrat això, impera una actitud negativa vers aquesta, la qual cosa ens fa que es reflexioni sobre el futur d'aquesta llengua. Amb aquest marc de fons, els investigadors s'interessen per estudiar aquesta realitat sociolingüística, i alguns han considerat el tema de les actituds lingüístiques en els seus treballs.

Rei-Doval, Domínguez, Fernández Ferreiro, Fernández Ramallo, Recalde, Fernández Rodríguez i Rodríguez Neira (1996), van portar a terme un estudi sobre actituds lingüístiques amb una mostra àmplia de subjectes, als quals se'ls va fer una entrevista. Els resultats van constatar que l'actitud lingüística vers el gallec en general es pot considerar positiva. L'actitud més negativa ve d'aquelles persones que entenen poc o gens el gallec o d'aquells que no el saben parlar, just el contrari dels que sí que l'entenen i el parlen, que són els que tenen unes actituds més positives. Una altra variable que resulta determinant és l'edat, l'estudi constata que com més joves són els entrevistats, millors són les actituds vers la llengua minoritària. De la mateixa manera, i en consonància amb el que s'ha exposat anteriorment, a les ciutats, en general, és on s'hi constaten les actituds més desfavorables, encara que no resulten molt negatives.

Una dada a ressaltar, és que més del 71% dels entrevistats associen el fet d'entendre i parlar gallec amb un factor positiu de la identitat i la cultura de la Comunitat. Val a dir que aquesta creença es focalitza entre els més joves, els de més estudis i els de classe social més altes.

Un altre estudi que trobem en aquesta Comunitat és el portat a terme per Fernández Paz (2001). Aquest treball revela que les dades que fa públiques el *Mapa sociolingüístic de Galícia*, que exposa que un 97,1% de la població del

país entén el gallec i un 89,4% el parla sempre o en determinades ocasions, mantenen poca relació amb la realitat. D'aquesta manera, i com podria constatar qualsevol persona que es passegés per Galícia, el gallec s'empra gairebé exclusivament en la intimitat (en el si familiar o amb les amistats), essent el castellà la llengua de prestigi i la que s'empra en la resta d'àmbits. El que esdevé interessant d'aquest estudi, és que l'autor denuncia que hi ha una sèrie d'actituds gairebé subliminals, que obstaculitzen expressament el procés de normalització de la llengua gallega. A tall d'exemple, explica que hi ha una norma no escrita per la qual la majoria d'adults quan es dirigeixen a un menor de dotze anys, ho fan en castellà, especialment a les nenes. A més, també acusa a un sector del professorat d'abandonar les seves responsabilitats en el procés de normalització.

Davant d'aquesta realitat, Fernández Paz (2001) exposa que s'ha de parlar de les actituds, d'una manera urgent, per tal de poder-les modificar ja que només d'aquesta manera es pot "*ampliar l'ús social del gallec i, en conseqüència, la seva presència en l'ensenyament*" (Fernández Paz, 2001: 20).

Per una altra banda, Loredo, Pereiro, Casares, Suárez, Fernández, Real, González, Rodríguez, Dosil i Pérez (2002), van portar a terme un estudi sobre actituds lingüístiques en adults, sobre una mostra de 400 subjectes que tenien entre 16 i 20 anys. Mitjançant la tècnica del *matched-guise*, van analitzar les actituds lingüístiques vers el castellà i el gallec a partir d'unes gravacions de veu per part d'un home i d'una dona en les diferents llengües i els diferents accents. Alhora, es van mostrar fotografies de diferents homes i dones a fi que els subjectes que participaven en la investigació, relacionessin cada tipus de veu amb una fotografia diferent. La conclusió a la qual van arribar és que existeixen uns estereotips clarament definits per a cada varietat lingüística; de manera que els que s'expressaven amb un accent més fidel a la llengua minoritària s'associaven amb els subjectes que es definien amb els pitjors atributs. Cal remarcar que en aquest estudi posa el seu èmfasi en l'accent de cadascuna de les llengües, no en les llengües en general (Lasagabaster, 2003).

### **1.5. Estudis realitzats Navarra.**

Tal com assenyala Oroz (1999), la situació lingüística que hi ha a Navarra és conflictiva i es fa patent diàriament en la vida dels habitants d'aquesta Comunitat.

Dels estudis portats a terme a la Comunitat Foral Navarra, destaquem el realitzat per Arribillaga i Molero (2000). La mostra d'aquesta recerca estava formada per 137 adolescents que s'estaven formant en centres públics de l'anomenada zona mixta de la Comunitat Foral Navarra. D'aquests alumnes, 59 cursaven els seus estudis dins del model A (escolaritzats en castellà i amb l'euskera com a assignatura) i 78 en el model D (escolaritzats en euskera i amb el castellà com a assignatura). De la mateixa manera, i per als dos grups, es dividien per edats, els que tenien entre 12 i 13 anys (71 subjectes) i els que en tenien entre 16 i 17 (66 subjectes). Partint de la teoria de Tajfel (1978, 1984) –assenyalada en el bloc anterior–, les autores van suposar que els alumnes tindrien unes actituds diferents segons el model al qual assistien, ja que van considerar que s'identificarien amb el seu grup, és a dir, cada model conformaria un grup social diferent amb unes valoracions de les llengües diferents i s'esperava que els joves s'adherissin a aquestes. L'estudi de les actituds es va complementar amb l'anàlisi de la utilització de la llengua basca en la vida diària centrant-se en els contextos del grup d'iguals, la família i el carrer.

Els resultats van confirmar la hipòtesi de les autors; es va establir una relació entre la pertinença a un grup social i les actituds vers la llengua basca. Conseqüentment, la variable model lingüístic, va resultar la més determinant. Així doncs, els adolescents escolaritzats en el model D (euskera), constataren unes actituds més positives vers a l'euskera que els del model A. Pel que fa al fet de parlar euskera, tots els alumnes del model D van respondre positivament, en canvi els del model A van quedar dividits gairebé equitativament entre els que van respondre més desfavorablement i els que ho van fer positivament. Per a aquest mateix aspecte, cal puntualitzar que les noies van mostrar una actitud més positiva, i augmentava llur interès de parlar-lo a mesura que es feien grans. En referència a si els

agradava l'assignatura d'euskera, les diferències entre ambdós models van resultar també significatives.

Pel que fa a l'ús de l'euskera en la vida quotidiana, els resultats manifestaven que en general, se'n feia un ús més aviat escàs. Dels àmbits analitzats, el grup d'iguals va resultar ser l'àmbit d'interacció on s'emprava més (un 37%), al carrer s'emprava en menys proporció (22%), i el marc familiar és on la pràctica va resultar més minsa (13%). Respecte a aquests resultats cal tenir present les particularitats definitòries de la zona mixta i el fet que la majoria de les famílies d'aquests alumnes no parlen euskera. Els del model D van manifestar una utilització més freqüent de l'euskera que els del model A, tal com es podia preveure. Pel que fa a l'edat, amb el temps, els alumnes del model D augmenten la seva estima vers l'euskera però això no anava paral·lel amb una major utilització en cap context.

## **2. ESTUDIS REALITZATS ALS TERRITORIS DE PARLA CATALANA.**

En aquest apartat, farem un repàs de les recerques que s'han realitzat entorn de les actituds lingüístiques en els territoris de l'Estat de parla catalana. D'aquesta manera, en primer lloc, considerarem els estudis portats a terme a la Comunitat Valenciana, les Illes Balears i la Franja aragonesa. I en darrer lloc, els estudis realitzats a Catalunya tancaran aquest punt.

Cal especificar però, que no farem cap al·lusió dels treballs que s'han realitzat entorn de les actituds lingüístiques vers el català per part d'alumnat d'origen immigrant, ja que els hem considerat en una secció posterior.

### **2.1. Estudis realitzats a les Illes Balears, a la Comunitat Valenciana i a la Franja aragonesa.**

A les Illes Balears, ens referim a una investigació realitzada per Vives (1993) on s'analitzen les actituds lingüístiques dels escolars mallorquins tenint en compte la situació diglòssica que s'estableix entre el català i el castellà en aquest territori.

L'estudi va consistir en analitzar les actituds lingüístiques vers el castellà i el català dels escolars mallorquins que estaven finalitzant l'Educació General Bàsica (els que en aquell moment finalitzaven 8è. d'EGB). Amb aquesta finalitat va escollir una mostra formada per 634 subjectes per al castellà i 621 per al català i els va passar un qüestionari de tipus Likert.

Els resultats més rellevants constataren que les variables llengua familiar i condició lingüística global de l'alumne respectivament, adquirien un pes decisiu en l'actitud vers la llengua minoritària, de manera que l'actitud era més positiva a major número de situacions on s'escollia aquesta llengua.

Amb una importància més relativa, el gènere també marcava diferències. D'aquesta manera, les noies constataren una actitud més favorable vers ambdues llengües que els nois. La situació geogràfica dels centres també va marcar diferències; els alumnes que provenien d'àmbits rurals van mostrar actituds més favorables vers el català que els que venien de zones urbanes. Per una altra banda, els alumnes que feia més temps que vivien a Mallorca presentaven millors actituds vers el català però no vers el castellà. La variable tipus de centre (públic/privat), no exercia cap mena d'influència en les actituds dels alumnes.

Dels estudis realitzats a la Comunitat Valenciana, destaquem un dels més recents portat a terme per Casesnoves (2001). L'autor va escollir la tècnica del *matched-guise* per tal que la mostra emprada en la seva recerca, 180 joves de BUP i COU procedents de València i alguns de Xàtiva, avaluessin els trets d'uns locutors que parlaven en les dues llengües presents a la Comunitat: el castellà i el valencià. Els resultats no van mostrar cap diferència entre les actituds vers el valencià i el castellà, malgrat sí que es van constatar en referència al valor integratiu, essent el valencià el que rebia millors avaluacions.



Finalment, citarem algunes recerques que s'han efectuat a la Franja aragonesa. Huguet, Biscarri i Sanuy (2000), van realitzar un estudi centrat en l'anàlisi de les actituds lingüístiques dels escolars que havien finalitzat 6è. d'EGB tant a la zona del Baix Cinca (zona catalanoparlant de l'Aragó) com al Baix Segre a Catalunya, d'aquesta manera van poder comparar ambdues Comunitats. En concret, l'estudi es va realitzar amb 219 subjectes de l'Aragó catalanoparlant i 107 de Catalunya. Entre els resultats més rellevants, de la mateixa manera que havia succeït en investigacions anteriors (Huguet i Biscarri, 1995), es constatava que a la zona de la Franja l'assistència a classes optatives de català resultava ser la variable que correlacionava més positivament amb el desenvolupament d'actituds favorables tant de cara a l'assignatura (a l'assistència a classes de català) com vers la coexistència de llengües diferenciades dins del territori. A més, també es va constatar que els alumnes que tenien el català com a L1 i assistien a classes de català, milloraven la seva competència en castellà, establint-se una correlació elevada entre ambdues llengües, cosa que confirmaria els postulats de la hipòtesi d'interdependència lingüística. Malgrat el que s'ha exposat, els alumnes del Baix Cinca van manifestar unes actituds més positives vers el català que els del Baix Segre. Aquest resultat pot explicar-se pel fet que a l'Aragó catalanoparlant hi ha una consciència lingüística que va creixent i que pot ajudar, en un futur, a canviar la situació diglòssica que es viu a la zona i una vivència d'amença de la seva llengua per part del castellà, que és la llengua que rep totes les consideracions oficials i per tant, té un major pes oficial (Huguet, Vila i Llurda, 2000).

Seguint la mateixa línia d'investigació, un any més tard, Huguet i Llurda (2001) van realitzar un estudi similar amb estudiants d'entre 13 i 14 anys també de la zona del Baix Cinca i del Baix Segre. En aquest estudi, una vegada més, els alumnes de la Franja que assistien a classes de català són els que van mostrar una actitud més positiva vers a aquesta llengua, però en aquesta recerca els resultats revelaven que la variable llengua materna resultava més significativa que la d'assistir o no a classes de català. En aquest estudi però, s'ha d'emfasitzar que es van constatar actituds positives en la totalitat dels alumnes tant pel que fa el català com el castellà. A més, hem de puntualitzar que les actituds dels aragonesos

tendien a ser més favorables vers el castellà i les dels catalans vers el català. L'actitud positiva envers el català, constatada per part dels alumnes de la Franja, es podria explicar pel fet que el contacte amb parlants i serveis de Catalunya són habituals, d'aquesta manera, una motivació de tipus instrumental i de factors pragmàtics podrien explicar les actituds positives mostrades per aquests alumnes (Huguet i Llurda, 2001).

## **2.2. Estudis realitzats a Catalunya.**

Inicialment, els estudis realitzats a la Comunitat Autònoma de Catalunya es van esforçar en l'avaluació dels resultats del sistema educatiu català. Així, al llarg dels anys 90 es van realitzar notables esforços per conèixer la competència lingüística tant en català com en castellà que desenvolupaven els escolars, així com establir els principals factors que la determinaven. A mode de resum, els resultats d'aquestes investigacions (Bel, Serra i Vila, 1993, 1994; Vila, 1995) van constatar que els factors més significatius per a explicar les diferències de rendiment en relació a la llengua catalana són tres: 1) el nivell socioprofessional de les famílies; 2) la llengua familiar i 3) el grau de presència de català a l'escola. En canvi, pel que fa a la llengua castellana, l'únic factor que es mostrava significatiu era el nivell socioprofessional de les famílies.

D'una banda, ens mostren que el nivell de coneixement del català adquirit en els programes d'immersió lingüística per part dels escolars de condició lingüística familiar castellana és el necessari per tal de poder seguir sense problemes les activitats d'ensenyament i aprenentatge contemplades al currículum (Ribes, 1993; Serra i Vila, 1996; Pifarré, Sanuy, Huguet i Vendrell, 2003). En aquest sentit, Vila (1995), després de realitzar una revisió de les diferents avaluacions efectuades sobre el programa d'immersió lingüística a Catalunya, conclou que no existeixen diferències respecte al coneixement de castellà i, contràriament, l'alumnat castellanoparlant té un coneixement significativament més alt de català que els seus iguals castellanoparlants escolaritzats en la seva llengua materna.

D'una altra, i atenent l'interès del present treball, dels estudis portats a terme a la nostra Comunitat que han considerat l'anàlisi de les actituds lingüístiques de l'alumnat escolaritzat en nivells educatius no universitaris vers les llengües, és important destacar els relacionats amb els programes d'immersió lingüística realitzats a Catalunya (Ribes, 1993; Serra, 1997).

A banda de les investigacions realitzades en aquest context, són pocs els estudis que hagin considerat les actituds lingüístiques de l'alumnat matriculat en l'ensenyament no universitari com a un dels objectius de recerca. Entre aquests, citem el portat a terme per Jiménez i Comes (1994). També és adient remarcar que s'han portat a terme treballs en relació a les actituds lingüístiques vers les llengües estrangeres dels estudiants catalans, en concret vers l'anglès (Tragant i Muñoz, 2000).

Seguidament farem una pinzellada d'alguna de les investigacions que hem citat.

Jiménez i Comes (1994), van pretendre conèixer les actituds de l'alumnat castellanoparlant de l'ensenyament de i en català, així com esbrinar el nivell d'acceptació i ús de la llengua catalana per part d'aquests. La mostra estava formada per tots els escolars de 6è., 7è. i 8è. de Catalunya (excepte Barcelona ciutat), 378 subjectes. La mostra es va dividir en sis grups segons el coneixement del català. L'instrument utilitzat per a la recollida de dades, va ser una enquesta sociolingüística. Pel que fa a la mostra, el 90% feia més de 6 anys que vivien a Catalunya, i un 3,5% menys de 3 anys. Tots es declaraven castellanoparlants i els seus pares, majoritàriament havien nascut fora de Catalunya. Dels aspectes relacionats amb les actituds lingüístiques destaquem la bona predisposició dels pares vers la llengua catalana, fins i tot la valoren per sobre de les llengües estrangeres. Pel que fa al tipus d'actitud que tenen, els discursos s'encaminen primer en una motivació de tipus integrativa i després instrumental. Pel que fa a la presència del català a l'escola, majoritàriament s'acceptava tant l'ensenyament del català com a matèria obligatòria, com que algunes assignatures s'impartissin en català. No obstant això, hi havia un rebuig també generalitzat en el plantejament que proposava l'ensenyament de totes les assignatures en català.

Pel que fa als estudis realitzats entorn de les actituds lingüístiques vers a les llengües estrangeres, citem el dut a terme per Tragant i Muñoz (2000). Aquestes autores es van proposar estudiar la relació entre actituds i assoliment en llengua estrangera. Amb aquest objectiu, van agafar una mostra dividida en dos grups de subjectes que provenen de tres centres de Barcelona. El primer grup estava integrat per alumnes que havien començat a estudiar anglès als 8 anys, i l'altre estava format amb alumnes que havien començat a estudiar anglès als 11 anys. La recollida de dades es va fer a partir d'una enquesta que es va passar en intervals de temps separats per anys en ambdós casos. Els resultats van constatar que a més classes rebudes més positiva era l'actitud vers a la llengua. S'ha de subratllar que aquest factor va resultar més significatiu que l'edat en la que es començava a estudiar la llengua o l'edat que tenien en el moment de passar les proves. Pel que fa al tipus de motivació que declaraven tenir per aprendre la llengua, predominaven els discursos de tipus instrumental.

Resumint, en aquest capítol hem fet una revisió d'algunes de les recerques més significatives que s'han dut a terme a l'Estat a l'entorn de les actituds lingüístiques. En el capítol que segueix, presentem diferents estudis relacionats amb la llengua, l'escola i la immigració al conjunt del territori espanyol.



## **VII. Alguns estudis sobre llengua, escola i immigració a l'Estat espanyol.**

Com hem assenyalat reiteradament, cada vegada és més freqüent que els centres educatius de l'Estat acullin un nombre considerable de fills i filles d'immigrants que, en la majoria de casos, arriben a Espanya sense un mínim coneixement de les llengües del país d'acollida. A la situació que presenten aquests alumnes, hi hem d'afegir el cas dels que ja han nascut aquí, sobre els quals generalment no tenim en compte les seves possibilitats reals pel que fa a una bona adquisició de la o les llengües oficials presents a les Comunitat on es troben.

Entre els professionals de l'educació, i també entre els pares, hi ha creences poc fonamentades pel que fa al que hem apuntat en el paràgraf anterior i sovint es confonen les competències lingüístiques conversacionals i les relacionades amb les activitats d'ensenyament-aprenentatge<sup>224</sup>.

D'aquesta manera, quan els nens/es saben expressar-se mínimament en la llengua o llengües de l'escola, sobreentenem que els problemes lingüístics d'aquests alumnes han desaparegut i que l'èxit acadèmic i la socialització dependran exclusivament de les capacitats individuals de l'infant, sense que una intervenció

---

<sup>224</sup> Ens remetem en aquest punt a la diferenciació, ja assenyalada al bloc IV d'aquest document, establerta per Cummins (1980) entre un nivell de coneixement lingüístic que faria referència a la capacitat comunicativa contextualitzada (BICS), i un altre que correspondria al coneixement conceptual (CALP). Recordem que hem accentuat que el nivell CALP és el necessari per fer front a les activitats acadèmiques superiors, cognitivament exigents i independents del context.

específica des del context escolar sobre aquests aspectes sigui necessària (Navarro i Huguet, 2005).

En base al que hem apuntat, no hem d'oblidar que l'èxit acadèmic va estretament relacionat amb una bona competència lingüística en la o les llengües vehiculars presents a l'escola (Aguado, 1999).

En general, i tal com es reflectirà a continuació, les recerques realitzades en el conjunt de l'Estat entorn dels processos d'ensenyament–aprenentatge en contextos d'immigració han posat el seu punt de mira en qüestions relacionades amb el rendiment acadèmic i aspectes generals de competència lingüística. Concretament, trobem diversos estudis que s'han centrat en l'èxit o fracàs escolar de l'alumnat d'origen immigrant, entre els que destaquem els de Mesa i Sánchez (1996) a Melilla, Serra (1997) i Fullana, Besalú i Vila (2003) a Girona, Siguan (1998) a Barcelona i Madrid o Montes (2002) a Múrcia. També hi ha algunes investigacions basades en l'adquisició de qualsevol de les llengües de l'Estat com a segona llengua remarcant que, en general, les més freqüents són les realitzades entorn de l'adquisició del castellà per part d'estrangers adults amb un bon nivell sociocultural (Soto Aranda, 2002). Tot i així, encara que molt escassos, trobem recerques que des d'un enfocament qualitatiu i amb mostres reduïdes –per la dificultat que comporten aquest tipus d'estudis–, s'han interessat per com els escolars d'origen estranger segueixen el procés d'adquisició de la llengua de l'escola, o aspectes relacionats amb aquest. D'aquestes, citem la de Díaz-Aguado, Baraja i Royo (1996) a Madrid, Maruny i Molina (2000) i Cot (2002) al Baix Empordà (Girona) o Navarro i Huguet (2005) a la província d'Osca. Pel que fa a l'estudi de les actituds d'aquests alumnes envers les llengües en presència, pràcticament són inexistents les recerques que les han considerades.

Aquesta mateixa situació la trobem a nivell europeu, on els estudis que se centren en els inicis del desenvolupament lingüístic dels infants d'origen immigrant són escassos.

A més, en aquests contextos d'immigració, les recerques han constatat processos ràpids de canvi lingüístic que afecten a l'estabilitat de les llengües entre els adults, així com en la seva transmissió a les següents generacions. En aquest sentit,

alguns estudis realitzats als Països Baixos i a altres contextos, assenyalen que els infants no aconsegueixen la competència lingüística pròpia d'un nadiu en la/les llengua de llurs pares. Quant a aquest fet, hi ha treballs que indiquen que la competència en la llengua dels progenitors dels fills/es més grans és més elevada que la dels fills/es més petits. Tot i així, no es coneixen clarament les implicacions d'aquest fet, pel que fa al què suposa i al que es podria o s'hauria de fer (Romaine, 2001).

En qualsevol cas, es tractaria de veure quin és el grau de competència lingüística que té l'alumnat, així com els factors que la determinen i, en funció d'això, plantejar la possibilitat de que l'escola actuï a diferents nivells per tal de respondre a les seves necessitats, amb l'objectiu que puguin desenvolupar les habilitats lingüístiques necessàries per a fer front a les activitats escolars.

Dit això, tot seguit, farem una breu síntesi d'algunes de les principals conclusions a les què han arribat els estudis duts a terme en el context anglosaxó, per després centrar-nos al context espanyol i català en particular.

Començarem recollint paraules de Cummins (2001) que fan referència a les destreses conversacionals i acadèmiques de l'alumnat d'origen immigrant:

*“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 asseveració té la base en diferents recerques, com ara la realitzada per Collier (1987) que, amb una mostra d'escolars immigrants de classe mitjana, instruïts exclusivament en anglès, va suggerir que és necessari un període d'entre 5 i 10 anys per tal que aquests escolars arribin al mateix nivell que els seus parells autòctons. En la mateixa línia, Ramírez (1992) exposa que estudiants



hispanoparlants de tercer curs, després de quatre anys d'instrucció en programes d'immersió en anglès i programes bilingües de curta durada, encara se situaven molt lluny de les qualificacions considerades normals en el rendiment acadèmic en anglès. A més, puntualitzava que els estudiants de sisè, que seguien programes bilingües de llarga durada, que havien rebut a l'entorn d'un 40% de la seva instrucció en la seva L1 tant sols començaven a acostar-se a les qualificacions considerades normals.

De la mateixa manera, Gándara (1999) va observar una gran discrepància entre els patrons de desenvolupament de les capacitats orals en la L2 i els de lectura i escriptura en la mateixa llengua durant els anys de l'escola primària.

Segons Cummins (2001), l'explicació dels resultats obtinguts per aquests autors es troba en dues consideracions:

*“En primer lloc, sovint es requereix un coneixement considerablement menor de la llengua mateixa per a funcionar adequadament en situacions de comunicació interpersonal que per a situacions acadèmiques. Les expectatives socials del que està aprenent i la sensibilitat a les senyals contextuals (p. ex.: el contacte visual, l'expressió facial, l'entonació, etc.) faciliten molt la comunicació de significat. Aquestes senyals socials estan majorment absents en la majoria de situacions acadèmiques que depenen del coneixement de la llengua mateixa per a completar treballs amb èxit. En comparació amb la conversació interpersonal, el llenguatge del text normalment comporta molt més vocabulari infreqüent, estructures gramaticals complexes i s'exigeix més de la memòria, la capacitat d'anàlisi i altres processos cognitius.*

*La segona raó és que els parlants que tenen l'anglès com L1 no es queden quiets a esperar que els atrapin aquells que estan aprenent anglès. Una de les principals fites de l'escolarització per a tots els nens és l'expansió de les seves habilitats per a manejar el llenguatge en situacions acadèmiques cada vegada més abstractes. Cada any els estudiants que tenen l'anglès com L1 adquireixen un vocabulari i un coneixement més sofisticats i augmenten les seves capacitats de lectura i escriptura. D'aquesta manera, els que estan aprenent la llengua anglesa han d'aconseguir un objectiu mòbil. No és d'estranyar, doncs, que aquesta formidable tasca no pas sovint s'acabi en un o dos anys” (Cummins, 2001: 42).*

Amb aquest marc de fons, i com ja hem assenyalat, a continuació farem un repàs de diferents estudis recents realitzats a l'Estat espanyol centrats en temes relacionats amb l'ensenyament–aprenentatge lingüístic per part d'infants nouvinguts. Hem considerat adient, presentar-los per ordre cronològic separant els efectuats al conjunt de l'Estat dels portats a terme a Catalunya.

## 1. ESTUDIS REALITZATS A L'ESTAT ESPANYOL.

D'acord amb el que acabem d'exposar, 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, de la mostra total<sup>225</sup>, 166 subjectes eren d'origen berber i bilingües i la resta, 199, eren d'origen europeu i monolingües.

Entre els resultats obtinguts, s'ha de 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 domini raonable de la segona llengua, si a l'ensem no s'estableix alguna intervenció educativa específica al respecte. A més, es posava de manifest la importància de l'etapa d'Educació Infantil per a millorar i potenciar l'adquisició i l'aprenentatge d'estratègies lingüístiques per part dels infants, compensant en alguns casos les dificultats procedents de l'ambient sociocultural i familiar en el que estaven immersos.

En un context diferent, trobem una recerca realitzada en set centres d'Educació Primària de Madrid (Díaz-Aguado, Baraja i Royo, 1996). L'objectiu principal era conèixer com es produïa l'aprenentatge del castellà com a L2. Els autors, van

---

<sup>225</sup> Subratllem que d'aquests alumnes, un percentatge elevat tenia el *chelja* o tamazight (variant dialectal del berber, parlat en diferents regions del Nord d'Àfrica) com a llengua materna.

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 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 en castellà). Les dificultats es trobaven generalment en aquest segon nivell: els alumnes tardaven entre un i tres anys per assolir aquesta dimensió, i es fa necessària una intervenció específica des del centre educatiu.

A més a més, en aquest estudi es van analitzar les actituds de l'alumnat. Cal dir que el centre havia inclòs l'educació intercultural en el seu projecte educatiu, malgrat no es considerava la llengua materna dels alumnes minoritaris. Els resultats van constatar que l'alumnat estranger tenia una actitud positiva vers l'aprenentatge del castellà i també vers a la seva llengua materna.

D'una altra banda, un estudi portat a terme a Múrcia per Montes (2002), conclou que el 60% de l'alumnat procedent del Magrib no aconsegueix els objectius de l'Educació Primària incrementant-se el percentatge fins el 75,6% en el primer cicle de l'Educació Secundària Obligatòria (ESO).

Revisant els estudis que hem repassat, apreciem que la major part de treballs tenen com a objecte d'estudi l'avaluació del rendiment escolar de l'alumnat estranger a partir de qualificacions globals, o en matèries específiques. En aquest sentit, el treball realitzat per Navarro i Huguet (2005) pretén anar més enllà en l'estudi del coneixement lingüístic dels escolars immigrants, amb l'objectiu principal d'extreure'n alguns dels factors que el determinen. A l'ensem, aquest treball també és interessant pel fet que contrasta empíricament algunes de les creences, citades en diferents moments al llarg d'aquest document, que implícitament condicionen les pràctiques educatives orientades a aquesta tipologia d'alumnat i perquè inclou un apartat dedicat a les actituds lingüístiques dels escolars tant vers el castellà com a la seva llengua materna.

Per tancar aquest apartat dedicat als estudis realitzats entorn de l'alumnat d'origen estranger, exposarem la recerca a la qual ens hem referit en el punt anterior.

Navarro i Huguet (2005) realitzen un estudi sobre l'adquisició del castellà per part d'escolars immigrants a la província d'Osca. En concret, l'estudi es va dur a terme durant el curs 2002/2003 en tots els centres que havien escolaritzat alumnat estranger en el 1r. curs de l'Educació Secundària Obligatòria (ESO). La mostra estava formada per 49 escolars estrangers, dels quals 25 eren nois i 24 eren noies, i 44 alumnes autòctons, repartits també entre nois i noies, provinguts de dos centres de la mateixa província.

Pel que fa als escolars estrangers, procedien de diferents països: 9 africans, gairebé tots del Magrib, 20 americans, majoritàriament sud-americans, i 20 europeus, fonamentalment de l'Europa de l'Est.

Les dades es van recollir mitjançant una prova de coneixement de llengua castellana, i un qüestionari que permetia obtenir dades relacionades amb la llengua familiar, la situació socioprofessional i nivell sociocultural de les famílies, les actituds lingüístiques, l'edat d'arribada, el temps d'estada a Espanya, etc.

Pel que fa a la passació d'aquestes, es va realitzar durant el primer trimestre del curs escolar, just haver finalitzat l'etapa de Primària, a càrrec de professionals especialitzats i a la totalitat de la mostra (immigrants i autòctons) a fi de poder-ne comparar els resultats.

Un aspecte a subratllar de l'estudi, és que els autors, com ja hem assenyalat, van recollir dades respecte al temps que feia que l'alumnat immigrant estava a l'Estat, així com l'edat d'arribada. Quan a aquest punt, van establir tres categories: menys de 3 anys, de 3 a 6 anys i més de 6 anys per a la variable temps d'estada, i menys de 10 anys o més de 10 anys per a la variable edat d'arribada.

Entre els resultats més rellevants, tal com havia sorgit en els estudis precedents als quals ens hem referit amb anterioritat, es fa palès que el coneixement lingüístic de l'alumnat immigrant és inferior al de l'alumnat autòcton. Per una altra banda, el temps d'estada al país d'acollida, resulta determinant en el coneixement de la llengua vehicular de l'escola, de manera que els millors resultats són obtinguts pels alumnes que van arribar amb una edat més baixa, conclusió a la que d'una manera similar havien arribat altres estudis que s'han repassat amb anterioritat.

Un altre aspecte a subratllar és el referent a les diferències constatades en el coneixement lingüístic segons l'origen dels diferents col·lectius d'immigrants. Els resultats evidencien que el fet de provenir de Llatinoamèrica, i per tant ser hispanoparlant, no garantitza el posseir el nivell de desenvolupament lingüístic necessari per seguir amb normalitat les matèries del currículum escolar; circumstància que es plasma d'una manera més notable en el cas de l'alumnat que provenen de països no hispanoparlants sense que es puguin detectar diferències en funció de la zona d'origen d'aquests.

Quant a les actituds lingüístiques dels escolars immigrants, s'estableix una estreta relació entre actituds favorables vers les llengües amb millors resultats en competència en castellà. A més, en aquells estrangers que arriben amb menys de 10 anys, les actituds lingüístiques són més favorables. No obstant això, s'ha d'especificar que a més anys d'estada a Espanya, més neutres són les actituds vers les llengües (Navarro i Huguet, 2005).

En aquest punt volem mencionar el projecte PISA (Programme for International Student Assessment) (OCDE, 2003), per tractar-se d'una investigació transnacional en la que hi participa l'Estat espanyol. Hem considerat adient, referir-nos de manera específica a la participació de la Comunitat Autònoma de Catalunya en aquest projecte, així com diferents resultats obtinguts al territori català. Alhora, emprarem aquest darrer apartat com a punt d'unió amb el que el seguirà, centrat en els estudis efectuats a Catalunya.

PISA és un estudi d'avaluació a nivell internacional que es va dissenyar per fer-se en cicles de tres anys –2000, 2003 i 2006–. Va començar l'any 2000 en una primera fase, i se centra principalment en les competències (coneixement i destreses) en matemàtiques, lectura, ciències i l'àrea transversal de solució de problemes. Varen ser 43 els països que van participar en la primera fase (32 països l'any 2000 i 11 països d'any 2002), i 41 països els que van participar en un segon cicle l'any 2003, 30 dels quals de la OCDE.

La mostra està formada per noies i nois de quinze anys, ja que l'objectiu fonamental d'aquest estudi és el de proporcionar informació vàlida i fiable sobre els resultats acadèmics de l'alumnat, un cop acabada l'educació obligatòria. A

més, també intenta conèixer els factors més rellevants que incideixen en els resultats dels alumnes.

La primera avaluació, PISA 2000, es va centrar bàsicament en tots els aspectes relacionats amb la lectura<sup>226</sup>. En canvi, PISA 2003 ha prioritzat l'avaluació a les matemàtiques per sobre dels altres coneixements.

Espanya participa en aquest projecte des del seus inicis. En el PISA de l'any 2003 han estat 10.791 els alumnes de l'Estat que hi ha participat, dels quals 1.516 estudiants són de Catalunya. Per fer l'aplicació a Catalunya es va escollir aleatòriament una mostra de 50 centres d'educació secundària (27 de públics i 23 de privats concertats) repartits per tot el territori (Generalitat de Catalunya, 2004d).

Dels resultats obtinguts en el primer cicle d'aquest programa, que com hem esmentat es va centrar en l'avaluació de la lectura, en volem posar en relleu els relacionats amb el tema de la nostra recerca. Un dels aspectes que es van analitzar anava relacionat amb la desavantatge que té l'alumnat estranger en el país d'acollida. Per avaluar els aspectes lligats amb aquest tipus d'alumnat, PISA 2000 va considerar aquells territoris que superaven el 3% de població immigrant. En total varen ser 15 països els que es van avaluar, i les dades van constatar que en 10 d'aquests 15 països, els estudiants estrangers obtenien puntuacions en habilitat lectora significativament inferiors de la mitjana obtinguda pels seus parells autòctons. S'assenyalen les dificultats que l'alumnat nouvingut té quan s'incorpora a un sistema educatiu nou conjuntament amb la necessitat d'aprendre una llengua nova.

De la situació de l'alumnat, es matisa també el cas dels fills d'immigrants nascuts al país d'acollida. En aquest cas, els resultats varien segons el país: en alguns països el rendiment d'aquests alumnes no resulta significativament diferent del dels autòctons, però en altres sí (OCDE, 2002).

Textualment, l'informe PISA plasma el que hem explicat de la següent manera:

---

<sup>226</sup> En el PISA 2000, el 65% de la prova era de comprensió lectora i el 35% restant es repartia entre les matemàtiques i les ciències de la naturalesa.

*“En diversos països, els estudiants estrangers tenen un rendiment en habilitat lectora molt menor que la mitjana dels estudiants que van néixer (així com els seus pares) en el país. Obtenen puntuacions, almenys, 71 punts inferiors a les dels nadius en 10 dels 15 països amb més del 3 per cent de població immigrant, encara que en alguns països aquesta diferència és molt menor (...). Aquests estudiants poden estar en una situació de desavantatge acadèmica perquè són immigrants que s'incorporen a un nou sistema educatiu o perquè necessiten aprendre una nova llengua en un ambient familiar que pot no facilitar aquest aprenentatge. En ambdós casos poden necessitar una atenció especial. El projecte PISA troba un panorama més variat en cas dels estudiants nascuts en el país però que els pares dels quals van emigrar. En alguns països, el seu rendiment no és significativament diferent del dels estudiants nadius, però en quatre països –Bèlgica, Alemanya, Luxemburg i Holanda– hi ha una diferència entre aquests de més d'un nivell de rendiment” (OCDE, 2002: 27).*

Pel que fa a l'avaluació de la lectura en la segona fase, l'informe resum de resultats indica que el rendiment mitjà en lectura no ha canviat substancialment en els darrers tres anys. Malgrat això, en alguns països ha millorat el rendiment i en altres ha empitjorat. Malauradament, Espanya es troba en aquest darrer cas, ja que l'alumnat espanyol ha obtingut en PISA 2003 una puntuació mitjana<sup>227</sup> significativament més baixa a la que es va obtenir en PISA 2000 (OCDE, 2003). En aquest aspecte, la puntuació mitjana en comprensió lectora obtinguda per l'alumnat de Catalunya, en aquesta darrera avaluació, també ha estat inferior a l'obtinguda en el 2000<sup>228</sup>. Malgrat això, la puntuació mitjana al 2003 se situava lleugerament per sobre de la puntuació mitjana obtinguda per l'alumnat d'Espanya que va participar en el projecte (Generalitat de Catalunya, 2004d).

Pel que fa als resultats generals a Catalunya, la consellera d'Educació, Marta Cid (Generalitat de Catalunya, 2004e), afirma que d'una manera global els resultats de

---

<sup>227</sup> Espanya se situa en el lloc 26 dels 41 països que van participar en PISA 2003.

<sup>228</sup> Per aconseguir una millora en el rendiment en comprensió lectora de l'alumnat, el Departament d'Educació ha posat en pràctica un *Programa de Biblioteques Escolars i Gust per la Lectura* amb l'objectiu de millorar el nivell de competències dels escolars pel que fa a comprensió lectora. Per una altra banda, en les instruccions per al curs 2004/2005 la consellera Marta Cid subratlla que *“el Departament ha incidit en la necessitat de treballar llengua en totes les assignatures, fins i tot en matemàtiques, ja que la comprensió lectora és necessària per a la resolució de problemes”* (Generalitat de Catalunya, 2004e: 1).

l'alumnat de Catalunya gairebé se situen a la mitjana dels països de la OCDE i es troben per sobre dels de l'Estat. També ressalta que:

*“Un resultat significatiu és que el sistema educatiu de Catalunya és un dels més equitatius i està entre els que menys diferències produeixen entre el seu alumnat”* (Generalitat de Catalunya, 2004e: 1).

## **2. ESTUDIS REALITZATS A CATALUNYA.**

Un cop repassada l'essència de les recerques que hem escollit en el conjunt de l'Estat en contextos d'immigració, volem remarcar que dels estudis realitzats a Catalunya, creiem necessari començar pels efectuats durant l'etapa que es van iniciar els programes d'immersió lingüística a l'ensenyament<sup>229</sup>. En aquest sentit, cal puntualitzar que tot i el ressò dels resultats obtinguts amb aquests programes, són escassos els treballs d'investigació existents que possessin l'accent en l'avaluació del rendiment acadèmic dels alumnes que els seguien (Arnau, 1985; Serra, 1989, 1997; Boixaderes, Canal i Fernández, 1991; Ribes, 1993). Aquest fet es repeteix en la quantitat d'estudis que es van proposar analitzar les actituds envers les llengües i com aquestes incideixen en l'aprenentatge de la segona llengua en programes d'immersió. Exemples d'investigacions que han considerat l'anàlisi de les actituds lingüístiques respecte a les llengües catalana i castellana, són els de Ribes (1993), Pla, Pla i Rajadell (1995) i Serra (1997).

Amb aquest marc de fons, a Catalunya i dins de l'avaluació dels diferents aspectes relacionats amb els programes d'immersió lingüística, citem la recerca portada a terme per Pla, Pla i Rajadell (1995) a Barcelona. Els autors van treballar entorn dels sentiments que desenvolupaven els subjectes en les experiències d'aprenentatge de la llengua catalana, i de com aquestes s'integraven en forma d'actituds. Volien demostrar que les actituds vers a la llengua i cultura catalana

---

<sup>229</sup> Sorgits arrel de moviments de població, majoritàriament monolingüe castellana, que es van desplaçar fins a la nostra Comunitat per a establir-s'hi.



tendien a ser més positives en aquelles persones immigrades que aprenien la llengua catalana a l'escola com a factor d'integració. Partien de la idea de cada vivència tenia un significat diferent per a cada persona que alhora, es traduïa en una imatge mental, a la qual cada individu atorga un determinat valor: positiu o negatiu, la qual cosa genera una predisposició adquirida en forma d'actitud. Amb aquesta finalitat, es va demanar a 1.000 escolars d'entre 7è. i 8è. d'EGB matriculats en centres públics, que redactessin el què pensaven i sentien en referència a l'aprenentatge de la llengua catalana.

Després de realitzar una anàlisi del contingut i una categorització de les opinions recollides, es va constatar que, en general, la major part dels escolars tenien una actitud positiva vers la llengua catalana, tant en l'alumnat de procedència catalana com castellana. Quan es va realitzar l'anàlisi segons la llengua familiar, els alumnes de llengua familiar catalana van valorar més positivament la seva llengua que la castellana. Per contra, entre els de llengua familiar castellana hi havia una lleugera majoria que va manifestar un rebuig vers el català, amb una tendència vers el castellà que no va resultar significativa. Pel que fa al tipus d'actitud manifestada per l'alumnat en l'aprenentatge del català, els arguments més lligats amb una motivació integrativa, lligada als sentiments i a la cultura, es trobaven més presents en famílies de procedència catalana, mentre que els més lligats amb una motivació instrumental (pragmàtica) es trobaven en les famílies castelles.

Per una altra banda, els autors es van interessar en com la personalitat i els mètodes d'ensenyament-aprenentatge del/de la mestre en llengua i cultura catalana poden modificar les actituds dels alumnes. En referència a aquest aspecte, van concloure que entorn del 60% de l'alumnat rebutjava la personalitat del/de la docent i criticava la manca de recursos didàctics "engrescadors" per a l'aprenentatge.

Com a curiositat, TV3 va aparèixer espontàniament en els discursos valorant-lo molt positivament, tant per ser un mitjà catalanitzador com per oferir una programació educativa i rica culturalment.

Dels treballs realitzats entorn de la immersió lingüística, també destaquem l'estudi portat a terme per Serra (1997) a l'Àrea Metropolitana de Barcelona. L'objectiu

principal de la recerca era avaluar el coneixement lingüístic, el rendiment acadèmic i les actituds envers les llengües que tenien els alumnes castellanoparlants escolaritzats en un programa d'immersió i d'un nivell sociocultural baix en relació als alumnes de les mateixes característiques sociolingüístiques però escolaritzats en la llengua materna. La mostra era composta per alumnes que cursaven 4t. de Primària, i estava formada per 199 alumnes que seguien un programa d'immersió i 197 més que no en seguien. Els resultats mostraven que els alumnes de nivell sociocultural baix que van seguir un programa d'immersió rendien de la mateixa manera o fins i tot millor que els seus homòlegs escolaritzats en llengua materna, el castellà. A més, els resultats van mostrar que quan la situació és més desafavorida (per exemple, alumnes amb un CI baix), els efectes de la immersió lingüística resultaven més positius. Pel que fa als resultats en relació a les actituds lingüístiques, l'anàlisi constata que aquestes són neutres tant per la llengua castellana com per la llengua catalana. Resultats que coincidien amb els estudis realitzats amb anterioritat (Ribes, 1993). Les llengües “*són valorades com a llengües d'aprenentatge i llengües a conèixer, (...) ambdues es consideren de forma semblant*” (Serra, 1997: 148).

Pel que respecta a investigacions centrades en contextos d'immigració, un treball significatiu és el dut a terme per Siguan (1998). L'estudi es va realitzar en quatre centres públics de Madrid i quatre més de la província de Barcelona. Aquests centres es caracteritzaven per acollir un nombre considerable d'alumnes estrangers (entorn d'un 11,7% i un 26,6%). La mostra d'alumnat extracomunitari va ser de 325 subjectes, i els seus països d'origen eren: Àfrica central, Amèrica Llatina, Àsia i Marroc.

Com a resultat rellevant, i per a la mostra total, els alumnes estrangers obtingueren qualificacions més baixes que els seus iguals autòctons en totes les matèries relacionades directament amb la llengua. Pel que fa a la singularitat de la mostra de Catalunya, s'ha de remarcar que tres dels quatre centres educatius seguien un programa d'immersió lingüística, i el quart emprava com a llengua vehicular de l'educació el català, tenint com a llengua pròpia el català una bona part de l'alumnat matriculat. En les conclusions de l'estudi, l'autor afirma que a

Catalunya, l'alumnat estranger que inicia els seus estudis abans dels sis anys, adquireix una competència bàsica en les llengües emprades a l'escola que aparentment sembla que els permet seguir amb normalitat els processos d'ensenyament–aprenentatge. Però en realitat, aquests alumnes presenten un dèficit lingüístic en ambdues llengües que afecta rotundament en la qualitat dels seus aprenentatges. A més, quan els alumnes s'incorporen més tard a l'escola, aquest dèficit es multiplica i condiciona l'èxit escolar. Il·lustrant el que s'acaba d'afirmar, les dades van mostrar que tan sols la meitat dels alumnes estrangers obtenien el títol de *Graduat Escolar*, percentatge que els situa per sota de les dues terceres parts de d'alumnat autòcton que l'obtenia.

Un any més tard, un estudi subvencionat per la Fundació Jaume Bofill portat a terme pel Grup de Recerca en Educació Especial (GREE) de la Universitat de Girona, va tenir com a objectiu analitzar els resultats escolars dels fills d'immigrants africans matriculats als centres de les comarques gironines. La mostra estava formada per la totalitat dels alumnes matriculats al nivell de 6è. d'Educació Primària i al 2n. i 4t. curs de l'Educació Secundària Obligatòria (ESO). Una de les conclusions més rellevants de l'estudi és la que es plasma en el següent paràgraf:

*“Pel que fa a les qualificacions dels alumnes fills d'immigrants africans a 6è de primària, sabem que les matèries que generen més fracàs són les llengües (tant la catalana com la castellana i l'estrangera) i les matemàtiques. El català, per exemple, no el supera un 53,1% de l'alumnat fill d'immigrants africans i, en tot cas, de l'alumnat que necessita millorar alguna matèria, un 85,5% ho ha de fer en relació al català. El castellà es mou en percentatges molt semblants” (Grup de Recerca en Educació Especial, 1999: 160).*

Pel que fa a altres resultats rellevants, s'ha de dir que un 3% de l'alumnat estranger no promociona de la Primària a la Secundària, deu vegades per sota de l'alumnat autòcton que no promociona en el 0,3%. A més, dels que sí que promocionen, un 61% accedeix a l'ESO amb dificultats acadèmiques importants,

mentre que aquesta situació en l'alumnat autòcton se situa en el 30%. I pel que fa a l'ESO, un 47% d'aquest alumnat passa del primer al segon cycle amb dificultats acadèmiques.

Aquests resultats són paral·lels amb els obtinguts en investigacions portades a terme en altres Comunitats Autònomes, com la realitzada a Múrcia per Montes (2002). A l'ensem i d'una manera general, els resultats també coincideixen amb els de la recerca portada a terme per Besalú (2002), en la què la Universitat de Girona hi va col·laborar d'una manera important. Aquest estudi, tal com ho va fer en el 1999 el Grup de Recerca en Educació Especial (GREE), es va centrar en l'alumnat d'origen africà escolaritzat a la província de Girona. L'objectiu d'aquest va ser l'anàlisi dels processos d'escolarització que seguien aquest col·lectiu. L'estudi es va dividir en dues fases; en la primera, es van recollir les dades de tots els alumnes que havien finalitzat l'Educació Primària i també dels que havien superat el primer cycle de la secundària obligatòria i dels que n'havien superat el segon cycle. En la segona, es va procedir a l'estudi de nou casos.

Dels resultats obtinguts, subratllem que en general, l'alumnat estranger obté unes qualificacions significativament inferiors que les de l'alumnat autòcton. En concret, un 60% dels immigrants no supera la Primària i un 65% no supera ja el primer cycle de l'Educació Secundària Obligatòria (ESO).

De nou, en general les dificultats es troben en totes les matèries educatives, però s'ha de remarcar que els nivells més elevats de fracàs a Primària es localitzen en l'àrea de Llengua. Contràriament, a secundària el fracàs s'estén significativament a totes les àrees educatives.

Pel que fa als resultats obtinguts en l'estudi de casos, s'ha d'assenyalar la següent conclusió: sembla que per sobre de l'edat d'incorporació al sistema educatiu del país d'acollida, s'hi situa el fet de conèixer alguna llengua romànica i/o si l'alumne havia estat escolaritzat anteriorment i la qualitat d'aquesta escolarització. També volem destacar que l'autor realça la importància de la vessant emocional dels alumnes nouvinguts, apuntant que l'acollida d'aquest tipus d'alumnat va molt més enllà del recolzament lingüístic i acadèmic, ha d'anar encaminat també en un recolzament emocional i una acció tutorial permanent. En destaca el paper que

juga les relacions entre iguals, de la mateixa forma que subratlla la importància de que l'alumne estranger pugui construir una identitat positiva i que aconseguixi una bona autoestima.

Fent un repàs de les recerques exposades fins aquí, podem veure que, en general, se centren en col·lectius molt específics i això fa que sigui difícil l'extrapolació dels resultats. Malgrat això, ens proporcionen una visió global de diferents aspectes relacionats amb l'ensenyament–aprenentatge de l'alumnat estranger.

Tal com ja hem ressaltat a l'inici d'aquest apartat, no són gaires les recerques que s'han proposat estudiar les competències lingüístiques dels infants d'origen immigrant i de com aquests adquireixen competència comunicativa en segones i/o terceres llengües, o aspectes relacionats amb aquesta competència.

És interessant el treball de Cot (2002), que basant-se en una mostra de famílies d'origen marroquí i l'educació dels seus fills/es, a la comarca del Baix Empordà, destaca la manca d'habilitats lingüístiques en llengua catalana com a un dels factors decisius en l'alumnat de fracàs escolar. Però ens sembla especialment rellevant, el portat a terme per Maruny i Molina (2000), que atrets pel procés d'adquisició de competència comunicativa en segones i/o terceres llengües per part dels escolars immigrants, van treballar sobre el coneixement de català i la competència comunicativa de l'alumnat d'origen marroquí, també a la comarca del Baix Empordà.

La mostra estava formada per 49 subjectes que cursaven des de 3r. de Primària fins a 4t. d'ESO. Una de les particularitats de l'estudi va raure en dividir la mostra en tres grups en funció del temps d'estada a Catalunya. D'aquesta manera, un primer grup estava format per aquell alumnat que feia menys de 18 mesos que residien a Catalunya, un segon que abraçava dels 18 als 36 mesos i un tercer que agrupava aquell alumnat que superava els tres anys d'estada a Catalunya. A més, van tenir en compte que a cada grup hi hagués dos subjectes de cada nivell escolar, equitativitzant la presència pel que fa a gènere, la L1 (àrab/berber) i les seves capacitats cognitives.

Per a obtenir les dades van dissenyar una entrevista semioberta i flexible. Els resultats acrediten que el temps de residència és un factor influent en la competència comunicativa dels alumnes. Pel que fa a aquest aspecte, els autors van establir una sèrie d'etapes en l'adquisició del català per part de l'alumnat marroquí de la mostra emprada, que vindrien a resumir-se de la següent manera: I) en un primer període, que s'estendria durant el primer any d'estada, l'alumnat adquireix una comprensió bàsica de la llengua i una possibilitat rudimentària d'expressió; II) El segon període, que aniria dels 30 als 36 mesos d'escolarització, vindria definit per l'adquisició de competència en el que faria referència a la conversa quotidiana i en l'expressió simple de determinat tipus de discursos (formes elementals d'argumentació, informacions concretes, narracions); III) La tercera etapa, que s'allargaria fins els cinc anys, aproximadament, vindria definida per la consolidació de la conversa i s'adquiririen habilitats de lectura i comprensió senzilla de textos narratius i informatius; IV) i per últim, la darrera etapa es caracteritzaria per l'adquisició de competència comunicativa en totes les classes de discursos orals i per l'adquisició de les competències necessàries lligades a l'àmbit acadèmic (escriure, textos expositius, ...).

Per una altra banda, els autors arriben a una altre punt a subratllar relacionat amb les falses creences del professorat, sobre les quals ens hem referit en punts anteriors (Maruny i Molina, 2000, 2001). Els professors/es, intuïtivament, van manifestar que la competència lingüística de l'alumnat que s'escolaritzava en l'etapa d'Educació Infantil, seria més bona que no la que mostrarien els que s'havien incorporat posteriorment. En efecte, els resultats de l'estudi no van marcar diferències significatives en competència lingüística entre els escolaritzats en els primers cursos i aquells que ho havien fet en cursos superiors. S'ha de dir que aquestes falses creences tenen greus conseqüències pel que fa al tractament educatiu que realment necessiten aquests alumnes per a arribar a l'èxit acadèmic.

Resumint, en aquest capítol hem fet una revisió d'algunes de les recerques més significatives que s'han dut a terme a l'Estat a l'entorn de la llengua, l'escola i la immigració. Tot seguit, presentem l'estudi empíric.

