
**JOSEP M. SERRA, SANTIAGO PERERA,
CARINA SIQUÈS,
PERE MAYANS I IMMA CANAL**

**ADAPTACIÓ ESCOLAR,
ACTITUDS I APRENENTATGE
DEL CATALÀ EN L'ALUMNAT
DE LES AULES D'ACOLLIDA
DE PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA
A CATALUNYA (CURS 2005-2006)**

INTRODUCCIÓ

En els darrers deu anys el territori català ha experimentat importants modificacions lingüístiques. Vila, Perera, Serra i Siqués (2007a, 2007b) mostren que l'any 2006 el nombre de llengües presents a les aules d'acollida del sistema educatiu de Catalunya havia crescut de manera espectacular. A més del català i el castellà, troben més de setanta llengües, algunes de les quals (xinès —segurament wu—, àrab magrebí, romanès i amazic) tenen més de mil parlants. De fet, al voltant d'un 60% de la infància i l'adolescència estrangera escolaritzada que participa a les aules d'acollida de l'ensenyament obligatori tenen una llengua diferent del català i del castellà, la qual cosa representa més de 10.000 alumnes.

Aquesta situació afegeix nous reptes a la plena normalització de la llengua catalana (Nadal 2006; Vila 2006). De fet, a Catalunya, hi ha un ampli consens ciutadà, independentment de la llengua d'origen de les persones, sobre la necessitat que tothom conegui la llengua catalana (Vila 2000a). Aquest consens ha fet possible la immersió lingüística com a programa d'educació bilingüe per a promoure el coneixement de català quan els nens i les nenes no podien aprendre'l en el seu context familiar i social.

Això no obstant, les actituds que han fet possible aquest consens no es poden pressuposar de la mateixa manera ni en les famílies immigrants ni en l'alumnat estranger que s'incorpora tardanament al nostre sistema educatiu. Així, hi ha treballs (Huguet & Janés 2005) que ho posen en dubte i que mostren que, especialment l'alumnat hispà, mostra moltes reticències en relació a l'aprenentatge de la llengua catalana.

Diferents autors (Carbonell 2004; Serra 2006; Vila 2000b, 2004, 2006) afirmen que la incorporació de la llengua del país d'acollida es relaciona amb la integració social. Aquests mostren que l'aprenentatge de la llengua no és la porta de la integració, sinó el resultat de la integració social. Els seus arguments incideixen en una concepció instrumental del llenguatge, lligada al seu ús per a mantenir i controlar intercanvis socials. És a dir, entenen que el llenguatge és l'instrument privilegiat per a regular la vida social i, per tant, la seva adquisició —i aprenentatge— estarà directament relacionada amb el desig de fer coses, en l'àmbit de la vida social, amb les persones que tenen la llengua, objecte d'aprenentatge, com a pròpia.

El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya ha assumit aquesta concepció i va proposar l'any 2003 (Besalú 2006; Departament d'Educació 2003; Serra 2006) un model organitzatiu escolar per a recolzar l'aprenentatge de la llengua catalana a l'alumnat estranger d'incorporació tardana. La seva proposta consisteix a dotar d'aules d'acollida totes les escoles i instituts que tinguin al voltant de deu alumnes nouvinguts de nacionalitat estrangera (s'entén per nouvingut l'alumne que porti menys de vint-i-quatre mesos al sistema educatiu de Catalunya). Aquestes aules tenen com a funció prestar suport a l'aprenentatge del català de l'alumnat estranger a l'aula ordinària. És a dir, l'aula d'acollida és únicament un recurs organitzatiu escolar per a accelerar els usos conversacionals de la llengua de l'escolar a fi de facilitar els intercanvis socials de l'alumnat nouvingut amb la resta de l'alumnat i amb el professorat.

Des d'aquesta perspectiva, el Departament d'Educació, mitjançant la Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social, va elaborar dues proves per a avaluar les aules

d'acollida. Una prova de coneixement de català i una prova d'integració i adaptació escolar. Així, es va elaborar una prova de coneixement de català nivell A2 (usuari bàsic) d'acord amb el Consell d'Europa, que mesurava, en l'educació primària, comprensió i expressió oral i comprensió i expressió escrita; i, en l'educació secundària, comprensió, expressió i interacció oral, aplicació d'habilitats comunicatives i comprensió i expressió escrita. Completava aquesta avaluació un qüestionari sobre adaptació i integració escolar que mesurava les actituds de l'alumnat davant de la institució i les seves habilitats, la satisfacció de l'alumnat i la percepció subjectiva del professorat de l'aula d'acollida i l'aula ordinària sobre la satisfacció de l'alumnat, les seves actituds i els seus hàbits de treball. Igualment, es preguntava per les relacions socials de l'alumnat amb la resta d'alumnes i amb el professorat.

En aquest article volem presentar les dades generals obtingudes en les dues proves, així com també en el paper de les actituds de l'alumnat nouvingut i el seu aprenentatge de la llengua catalana.

METODOLOGIA

PARTICIPANTS

Tot l'alumnat que assisteix durant el Curs 2005-2006 a les aules d'acollida d'educació primària i secundària obligatòria de Catalunya. Els alumnes de primària són 10.043, repartits en 591 escoles; i els de secundària obligatòria són 6.474, repartits en 332 instituts.

INSTRUMENTS

Prova de coneixement de català (nivell A2)

La prova per a l'alumnat de primària avalua quatre habilitats lingüístiques: comprensió i expressió oral, comprensió lectora i expressió escrita.

La taula 1 (pàgina següent) mostra els continguts generals que s'avaluen en cadascuna de les quatre habilitats.

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

Taula I. Continguts i avaluació de les quatre habilitats lingüístiques

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

	Puntuació màxima	Criteri referencial cicle mitjà	Criteri referencial cicle superior
Comprensió oral	55	45	45
Expressió oral	88	70	70
Comprensió lectora	28	17	22
Expressió escrita	43	29	34

Taula II. Puntuacions màximes i referencials de la prova de coneixement de català

La prova per al'alumnat de secundària obligatòria avalua sis habilitats: comprensió oral, expressió oral, interacció oral, aplicació d'habilitats comunicatives, comprensió lectora i expressió escrita.

La taula III mostra els continguts que s'avaluen en cadascuna de les sis habilitats.

Comprensió oral	Expressió oral	Interacció oral	Aplicació d'habilitats comunicatives	Comprensió lectora	Expressió escrita
Adequació d'expressions a situacions comunicatives habituals. Comprensió de textos conversacionals. Comprensió de textos descriptius (llocs). Comprensió d'un text narratiu (una notícia).	Explicació de fets. Producció d'un text descriptiu. Producció d'exponents adequats a funcions comunicatives.	Expressió d'un objecte comunicatiu. Regulació de les intervencions en funció de l'interlocutor.	Transferència d'habilitats comunicatives. Lectura en veu alta.	Comprensió de frases. Comprensió de textos d'ús social. Comprensió d'un text informatiu.	Producció pautada d'un text conversacional. Producció d'un text narratiu: explicació d'un fet. Producció d'una nota.

Taula III. Continguts i avaluació de les sis habilitats lingüístiques. Educació secundària

La taula IV mostra la puntuació màxima de cada prova i el criteri referencial. Es considera que l'alumne supera la prova quan arriba o sobrepassa els criteris referencials a les sis habilitats avaluades.

	Puntuació màxima	Criteri referencial
Comprensió oral	43	34
Expressió oral	42	30
Interacció oral	6	4
Aplicació habilitats comunicatives	12	8
Comprensió lectora	51	40
Expressió escrita	68	50

Taula IV. Alumnat de les aules d'acollida i coneixement de català. Educació secundària. Curs 2005-2006

Qüestionari d'adaptació i integració escolar

El qüestionari té tres parts i és el mateix per a l'alumnat de primària i de secundària. La primera conté les preguntes que contesta l'alumnat sobre l'aula

d'acollida i l'aula ordinària i les altres dues són contestades, una pel professorat de l'aula d'acollida i l'altra per la persona tutora de l'aula ordinària.

Les preguntes en els tres casos es refereixen al grau de satisfacció de l'alumnat, a l'esforç que realitza, a la seva participació en les tasques acadèmiques, als hàbits de treball i les estratègies que utilitza i a la seva relació amb la resta de l'alumnat i amb el professorat.

Cada pregunta té una puntuació de 1 a 4; la puntuació mínima és 12 i la màxima 213.

A més a més dels dos instruments, hi ha un qüestionari individual que recull el moment d'incorporació de l'alumnat a l'escola, el servei territorial, el temps d'estada a Catalunya, la seva escolarització prèvia, la llengua inicial i el país d'origen i, finalment, el nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida.

PROCEDIMENT

Es van recollir les dades individuals de tot l'alumnat que assistia a l'aula d'acollida i l'alumnat que portava com a mínim sis mesos a Catalunya va respondre la prova de coneixement de català i el qüestionari d'adaptació i integració escolar.

Les proves van ser administrades pel professorat de l'aula d'acollida a finals del mes de maig i començaments de juny de 2006 i van ser remeses via telemàtica al Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Del conjunt d'alumnat i de professorat que havia de respondre les proves no ho va fer al voltant d'un 20%.

ANÀLISI DE LES DADES

Totes les dades han estat analitzades amb el programa SPSS i les anàlisis realitzades per a obtenir les dades globals han estat descriptives, anàlisi de correspondències simples i ANOVA.

A més a més, hem aplicat l'anàlisi factorial de components principals a les respostes de l'alumnat i del professorat a l'aula d'acollida, i hem analitzat la relació entre els diferents factors obtinguts i els grups lingüístics més importants.

RESULTATS

Hem dividit els resultats en diferents apartats. En el primer presentem les dades generals sobre coneixement de català i integració escolar. En el segon, analitzem les diferències sobre coneixement de català entre els diferents grups lingüístics i la seva relació amb el grau d'adaptació escolar. En el tercer mostrem els factors resultants de l'anàlisi factorial del qüestionari d'adaptació i integració escolar. En el quart ens referim a les diferències que hi ha entre els diversos grups lingüístics segons els factors trobats i, finalment, en l'últim apartat, fem una anàlisi específica de l'alumnat hispà segons el seu país d'origen.

CONEIXEMENT DE CATALÀ I INTEGRACIÓ ESCOLAR

Les taules V i VI mostren els resultats sobre coneixement de català i adaptació escolar en l'educació primària i secundària respectivament.

		N	Mitjana	Desviació típica
CO	nivell 1	425	44,80	6,97
	nivell 2	3656	48,13	6,03
	nivell 3	339	51,02	4,17
	Total	4420	48,03	6,14
EO	nivell 1	424	58,73	18,04
	nivell 2	3623	67,10	15,83
	nivell 3	337	75,85	11,09
	Total	4384	66,96	16,14
CL	nivell 1	387	18,52	6,45
	nivell 2	3499	21,74	5,28
	nivell 3	327	24,27	3,56
	Total	4213	21,64	5,42
EE	nivell 1	362	22,48	10,62
	nivell 2	33379	28,96	9,08
	nivell 3	317	35,05	6,71
	Total	4058	28,86	9,42

Taula v. Adaptació escolar i coneixement de llengua catalana. Educació primària. Curs 2005-2006

		N	Mitjana	Desviació típica
CO	nivell 1	463	34,2333	8,13985
	nivell 2	1758	37,5364	5,45072
	nivell 3	346	39,4451	4,03084
EO	nivell 1	463	25,4773	10,29726
	nivell 2	1758	31,5114	7,94128
	nivell 3	346	35,6358	6,44714
IO	nivell 1	463	3,5637	1,71943
	nivell 2	1758	4,5239	1,38668
	nivell 3	346	5,1474	1,13633
AHC	nivell 1	463	7,8747	2,98145
	nivell 2	1758	9,4977	2,23384
	nivell 3	346	10,6301	1,59950
CL	nivell 1	463	33,9028	12,70857
	nivell 2	1758	40,4693	9,69265
	nivell 3	346	45,6040	6,59968
EE	nivell 1	463	32,8143	16,85307
	nivell 2	1758	44,1780	14,58961
	nivell 3	346	54,0173	10,74553

Taula VI. Adaptació escolar i coneixement de llengua catalana. Educació secundària. Curs 2005-2006

Les dues taules mostren que el coneixement de català correlaciona significativament amb un augment de la puntuació en el qüestionari sobre adaptació i integració escolar. És a dir, a més integració escolar més coneixement de català. Una possible explicació d'aquest resultat es pot relacionar amb l'estada a Catalunya de l'alumnat nouvingut. Així, a més temps d'estada a Catalunya més coneixement de català i més integració escolar. Això no obstant, les dades empíriques no donen suport a aquesta hipòtesi. Les taules VII i VIII l'exploren mitjançant la relació entre temps d'estada a Catalunya, hores a l'aula d'acollida i coneixement de català.

	Menys d'1 any				Entre 1 i 2 anys			
	CO	EO	CL	EE	CO	EO	CL	EE
Menys de 5 hores	47,86	63,50	22,71	29,03	49,32	68,10	22,66	29,93
De 6 a 10 hores	46,08	58,36	19,98	25,19	47,31	64,48	21,19	27,97
D'11 a 15 hores	44,33	43,80	17,60	21,27	45,35	56,82	17,15	22,32

Taula VII. Hores a l'aula d'acollida, temps d'estada a Catalunya i coneixement de català. Educació primària. Curs 2005-2006

		CO	EO	IO	AHC	CL	EE
Menys de 5 hores	2003*	37,49	32,76	4,79	9,67	37,66	40,08
	2004	39,08	34,96	5,05	10,35	43,46	49,37
	2005	38,61	32,40	4,72	10,21	44,45	47,14
	2006	36,11	29,47	4,32	9,47	40,90	43,58
De 6 a 10 hores	2003	36,86	28,54	4,03	8,17	38,10	37,68
	2004	37,29	31,64	4,53	9,28	39,19	43,43
	2005	37,37	30,79	4,48	9,51	41,02	44,48
	2006	38,71	30,34	4,42	9,47	42,84	44,08
D'11 a 15 hores	2003	35,26	31,11	4,11	8,71	33,03	38,97
	2004	34,89	28,68	4,11	8,61	36,03	37,67
	2005	35,41	28,04	3,95	8,49	36,23	39,21
	2006	35,11	28,21	3,71	8,11	39,54	41,82
De 16 a 20 hores	2003	33,30	30,10	4,10	7,80	38,90	41,20
	2004	32,47	23,72	3,28	7,35	29,72	28,86
	2005	33,35	25,81	3,57	8,12	34,15	35,71
	2006	34,12	21,41	3,41	7,12	37,00	41,59
Més de 21 hores	2004	32,45	26,86	3,56	8,21	32,97	38,97
	2005	32,48	26,67	3,49	8,00	33,14	37,64
	2006	25,00	18,00	1,00	2,50	29,00	34,00

Taula VIII. Hores a l'aula d'acollida, temps d'estada a Catalunya i coneixement de català. Educació secundària. Curs 2005-2006

*2003: alumnat que va arribar a Catalunya el curs 2002-2003; 2004: alumnat que va arribar a Catalunya el curs 2003-2004; 2005: alumnat que va arribar a Catalunya el curs 2004-2005; 2006: alumnat que va arribar a Catalunya el curs 2005-2006

Les dues taules mostren que el temps d'estada a Catalunya és un factor relatiu a l'hora d'explicar el coneixement de català i l'adaptació escolar. Així, tant en l'educació primària com en la secundària, l'alumnat que porta més temps a Catalunya i està menys hores a l'aula d'acollida és el que sap més català, però, a la vegada, apareix, en l'educació

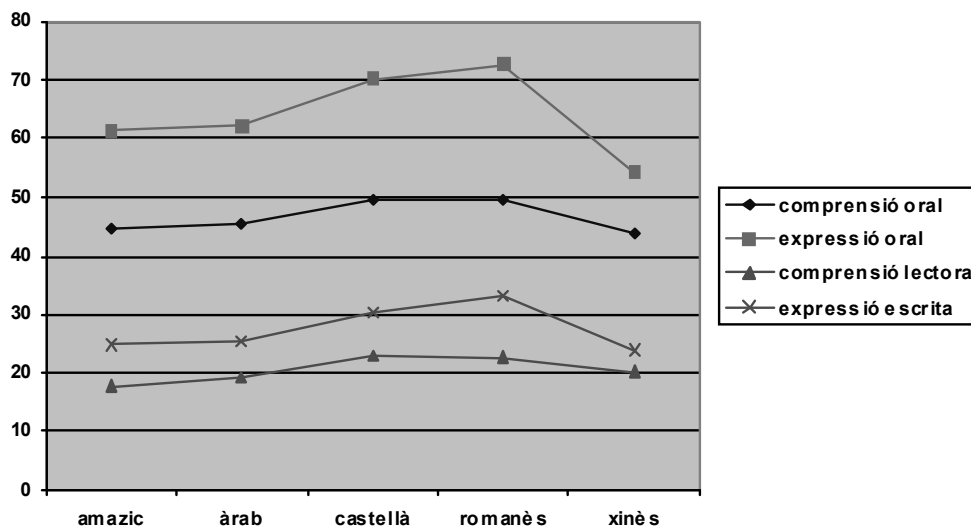
primària, que l'alumnat que acaba d'arribar i està únicament cinc hores setmanals o menys a l'aula d'acollida sap més català que l'alumnat arribat en anys anteriors i que està més hores setmanals a l'aula d'acollida. En l'educació secundària, aquest fet es repeteix amb l'alumnat que acaba d'arribar i que està de 6 a 10 hores setmanals a l'aula d'acollida.

Els resultats semblen donar suport a la idea que el coneixement de català està relacionat amb la integració i l'adaptació escolar.

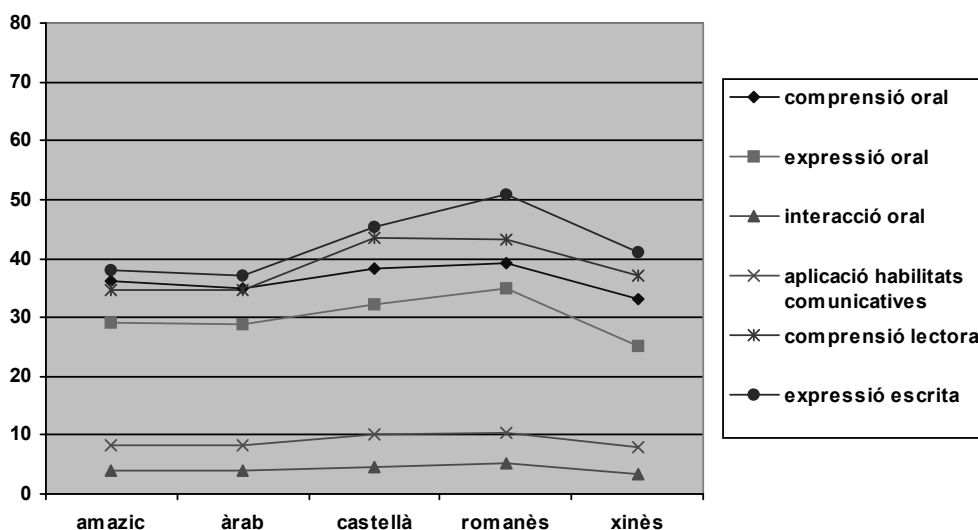
CONEIXEMENT DE CATALÀ I GRUPS LINGÜÍSTICS

En aquest apartat presentem les dades que els diferents grups lingüístics de l'alumnat nouvingut assoleix sobre coneixement de català. Hem analitzat els cinc grups lingüístics que tenen més parlants en l'educació primària i secundària. Aquests són: amazic, àrab, castellà, romanès i xinès.

Els gràfics I i II presenten les dades generals de cada un d'aquests grups.



Gràfic I. Llenya inicial i coneixement de català. Educació primària. Curs 2005-2006



Gràfic II. Llengua inicial i coneixement de català. Educació secundària. Curs 2005-2006

Els dos gràfics mostren que el coneixement de català és significativament diferent segons els grup lingüístic considerat. Tant en l'educació primària com en l'educació secundària, l'alumnat de llengua inicial romànica obté millors resultats que l'alumnat de llengua inicial xinesa, i resta al mig l'alumnat amb una llengua inicial semítica.

L'anàlisi de les relacions entre coneixement de català, integració escolar i llengua inicial matissa la importància del factor integració escolar. En tots els grups lingüístics trobem que a més integració escolar millors resultats de català. És a dir, per exemple, l'alumnat xinès ben integrat sap significativament més català que l'alumnat xinès poc integrat. Però quan comparem els diferents grups lingüístics apareix que l'alumnat de llengua inicial romànica d'integració mitjana, tant en primària com en secundària, sap més català que l'alumnat xinès altament integrat i, també, que l'alumnat romanès i hispà poc integrat sap més català que l'alumnat xinès que se situa en la mitjana d'integració escolar. Amb l'alumnat africà passa el mateix en algunes de les habilitats avaluades, per bé que de forma menys important que amb l'alumnat xinès.

És a dir, la llengua inicial matissa els resultats de la integració escolar en el sentit que sembla que el fet de tenir una llengua romànica com a llengua inicial amplifica els

efectes positius de la integració escolar i, en canvi, no passa el mateix quan la llengua inicial és molt distant de la llengua catalana.

L'ANÀLISI FACTORIAL DEL QÜESTIONARI D'ADAPTACIÓ I INTEGRACIÓ ESCOLAR

Les taules IX i X mostren els diferents factors resultants de l'anàlisi factorial de les respostes al qüestionari d'adaptació i integració escolar de l'alumnat de primària i secundària respectivament.

Satisfacció a l'aula ordinària i esforç individual	Professorat	Aprenentatge	Satisfacció a l'aula d'acollida	Satisfacció amb els companys	Malestar amb els companys
Ganes de treballar (aula ordinària) Esforç individual (aula ordinària i aula d'acollida) Satisfacció (aula ordinària)	Escolta del professorat Ajuda del professorat	Aprèn (aula ordinària) Comprensió de les explicacions (aula d'acollida i aula ordinària) Satisfacció al pati	Aprèn (aula d'acollida) Satisfacció (aula d'acollida) Ganes de treballar (aula d'acollida)	Ajuda dels companys (aula ordinària i aula d'acollida) Demano ajuda (aula ordinària)	Malestar i companys (aula ordinària i aula d'acollida)

Taula IX. Anàlisi factorial. Alumnat primària. Curs 2005-2006

La taula XI mostra el pes de cadascun dels factors en l'explicació de la variància en primària i en secundària.

Satisfacció a l'aula ordinària i esforç individual	Professorat	Satisfacció a l'aula d'acollida	Aprenentatge	Satisfacció amb els companys	Malestar amb els companys
Ganes de treballar (aula ordinària) Esforç individual (aula ordinària i aula d'acollida) Satisfacció (aula ordinària)	Escolta del professorat Ajuda del professorat	Ganes de treballar (aula ordinària) Esforç individual (aula ordinària i aula d'acollida) Satisfacció (aula ordinària)	Comprensió de les explicacions (aula d'acollida i aula ordinària) Aprèn (aula ordinària) Aprèn (aula d'acollida)	Ajuda dels companys (aula ordinària i aula d'acollida) Demano ajuda (aula ordinària) Satisfacció al pati	Malestar i companys (aula ordinària i aula d'acollida)

Taula x. Anàlisi factorial. Alumnat secundària. Curs 2005-2006

Factor	Educació primària		Educació secundària	
	% de la variància	% acumulat	% de la variància	% acumulat
1	13,028	13,028	14,618	14,618
2	8,934	21,961	9,469	24,088
3	8,223	30,184	9,269	33,357
4	8,073	38,257	9,216	42,573
5	7,038	45,295	7,554	50,128
6	6,201	51,496	6,260	56,388

Taula xi. Components i explicació de la variància. Anàlisi factorial alumnat. Educació primària i secundària. Curs 2005-2006

Els sis components de l'anàlisi factorial de l'alumnat de secundària i de primària expliquen respectivament el 56,388% i el 51,496% de la variància. En les dues anàlisis factorials apareixen els mateixos factors, si bé en la de l'alumnat de secundària té més pes l'aula d'acollida que en la de primària. Igualment, podem constatar que, en ambdues anàlisis factorials, té més pes l'aula ordinària que l'aula d'acollida.

Les taules XII i XIII mostren els diferents factors resultants de l'anàlisi factorial de les respostes de les persones responsables de l'aula d'acollida de primària i secundària al qüestionari d'adaptació i integració escolar.

Hàbits de l'alumnat i esforç individual	Satisfacció de l'alumnat	Relacions amb els companys	Insatisfacció de l'alumnat
Hàbits de treball bàsics Estratègies suficients per a afrontar les activitats de l'aula Manté l'atenció Actua amb autonomia S'esforça en el treball Interès per aprendre Demana ajuda	Està content És participatiu Està ben adaptat a l'aula Participa en les tasques que se li proposen Bona relació amb el professorat	Relacions fàcils amb els companys Relacions només amb els companys de la pròpia cultura Ben acceptat pels companys a l'aula Ben acceptat pels companys al pati	Es mostra agressiu Actituds de rebuig envers determinats companys a l'aula Respecta les opinions del professorat

Taula XII. Anàlisi factorial. Professorat aula d'acollida. Educació primària. Curs 2005-2006

Actituds davant el treball escolar i relacions amb el professorat	Hàbits de l'alumnat i esforç individual	adaptació a l'aula d'acollida	Insatisfacció de l'alumnat
Interès per aprendre S'esforça en el treball Participa en les tasques que se li proposen Manté l'atenció Falta a classe Bona relació amb el professorat Respecta les opinions dels professorat Demana ajuda	Estratègies suficients per a afrontar les activitats de l'aula Hàbits de treball bàsics Actua amb autonomia Està content	Relacions fàcils amb els companys Participa Ben acceptat pels companys al pati Ben adaptat a l'aula Ben acceptat pels companys a l'aula	Actituds de rebuig envers determinats companys a l'aula Es mostra agressiu

Taula XIII. Anàlisi factorial. Professorat aula d'acollida. Educació secundària. Curs 2005-2006

La taula XIV mostra el pes de cadascun dels factors en l'explicació de la variància en primària i en secundària.

Factor	Educació primària		Educació secundària	
	% de la variància	% acumulat	% de la variància	% acumulat
1	22,595	22,595	20,597	20,597
2	17,596	40,191	17,786	38,383
3	11,202	51,393	17,083	55,466
4	11,027	62,420	10,781	66,247

Taula XIV. Components i explicació de la variància. Anàlisi factorial professorat aula d'acollida. Educació primària i secundària. Curs 2005-2006

L'anàlisi factorial de les respostes del professorat de l'aula d'acollida dona quatre factors que expliquen el 62,42% de la variància en primària i el 66,247% en secundària. Els factors són relativament semblants, si bé en l'educació secundària hi tenen més pes les actituds de l'alumnat davant del treball escolar i la relació amb el professorat.

Les taules XV i XVI mostren els factors derivats de l'anàlisi factorial de les respostes del professorat de l'aula ordinària.

Hàbits de l'alumnat i esforç individual	Satisfacció de l'alumnat	Rebuig	Relació amb els companys
Interès per aprendre Manté l'atenció Hàbits de treball bàsics S'esforça al treball Estratègies suficients per afrontar les activitats de l'aula Participa en les tasques que se li proposen Actua amb autonomia Demana ajuda És participatiu Falta a classe	Ben adaptat a l'aula Ben adaptat al centre Està content Ben acceptat pels companys al pati Ben acceptat pels companys a l'aula Bona relació amb els companys Bona relació amb el professorat	Es mostra agressiu Actituds de rebuig envers determinats companys a l'aula Respecta les decisions del professorat Bona relació amb altres professionals del centre	Relacions, només, amb companys de la cultura pròpia Relacions, només, amb companys de l'aula d'acollida

Taula XV Anàlisi factorial. Professorat aula ordinària. Educació primària. Curs 2005-2006

Hàbits de l'alumnat, actituds i esforç individual	Satisfacció de l'alumnat i adaptació al centre escolar	Rebuig	Relació amb els companys
Interès per aprendre S'esforça en el treball Participa en les tasques que se li proposen Hàbits de treball bàsics Estratègies suficients per a afrontar les activitats de l'aula Actua amb autonomia Demana ajuda Bona relació amb el professorat Falta a classe	Ben adaptat a l'aula Ben acceptat pels companys al pati Ben adaptat al centre Es mostra participatiu Bona relació amb els companys Ben acceptat pels companys a l'aula Està content	Es mostra agressiu Actituds de rebuig envers determinats companys a l'aula Respecta les decisions del professorat Bona relació amb altres professionals del centre	Relacions, només, amb companys de la cultura pròpia Relacions, només, amb companys de l'aula d'acollida

Taula XVI. Anàlisi factorial. Professorat aula ordinària. Educació secundària. Curs 2005-2006

La taula XVII mostra el pes de cadascun dels factors en l'explicació de la variància a primària i a secundària.

Factor	Educació primària		Educació secundària	
	% de la variància	% acumulat	% de la variància	% acumulat
1	25,005	25,005	26,904	26,904
2	19,296	44,301	19,814	46,719
3	11,111	55,413	11,562	58,281
4	7,819	63,231	7,354	65,635

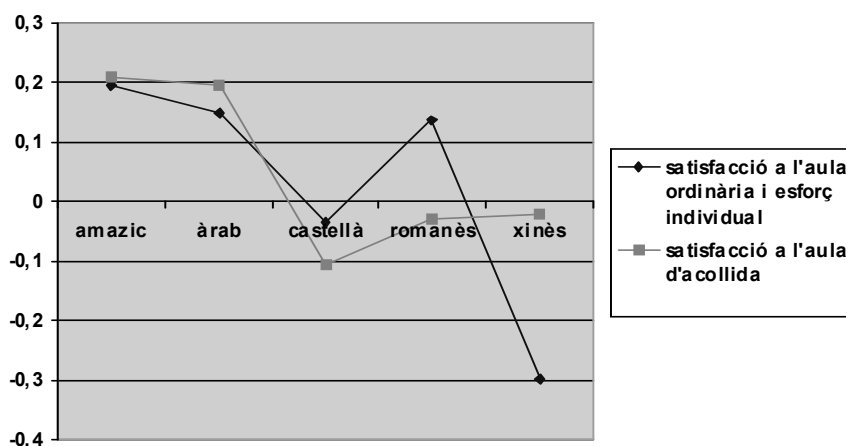
Taula XVII. Components i explicació de la variància. Anàlisi factorial professorat aula d'acollida. Educació primària i secundària. Curs 2005-2006

L'anàlisi factorial de les respostes del professorat de l'aula d'acollida dona quatre factors que expliquen el 63,231% de la variància en primària i el 65,635% en secundària. Els quatre factors són molt semblants.

FACTORS I GRUPS LINGÜÍSTICS

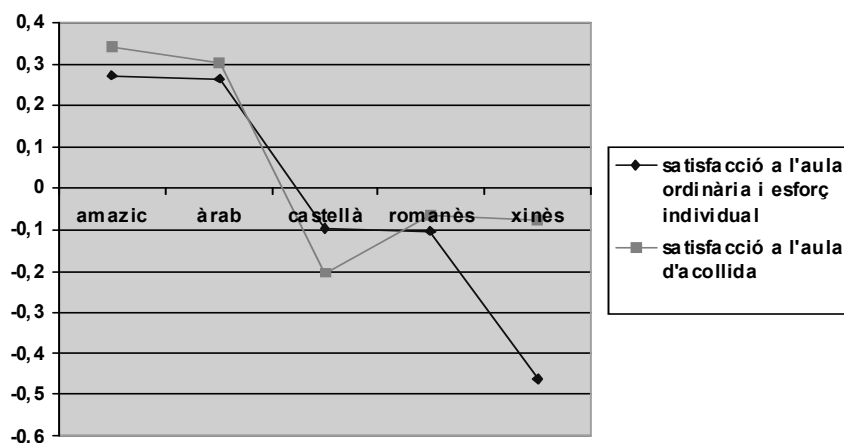
En aquest apartat volem saber si apareixen o no diferències entre l'alumnat amb relació als diferents factors i respecte a la percepció del professorat.

Els gràfics III i IV (pàgina següent) mostren la relació entre els diferents factors referits a la satisfacció de l'alumnat en primària i en secundària, respectivament.



Gràfic III. «Satisfacció a l'aula ordinària i esforç individual» i «satisfacció a l'aula d'acollida» de l'alumnat i grups lingüístics. Educació primària. Curs 2005-2006

La semblança dels dos gràfics és molt gran. L'única diferència la presenta l'alumnat romanès de secundària, que mostra una satisfacció neutra davant de l'aula ordinària, mentre que en el de primària és clarament positiva.



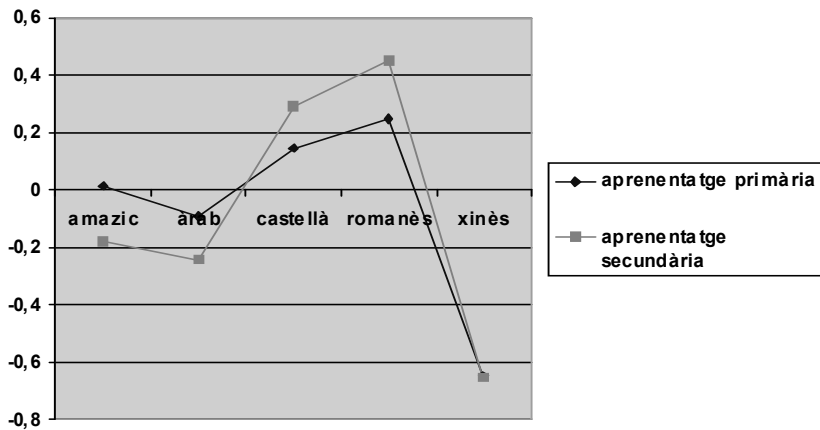
Gràfic IV. «Satisfacció a l'aula ordinària i esforç individual» i «satisfacció a l'aula d'acollida» de l'alumnat i grups lingüístics. Educació secundària. Curs 2005-2006

Els gràfics mostren que l'alumnat africà està significativament més satisfet a l'aula ordinària i l'aula d'acollida tant en primària com en secundària, i es percep com a més esforçat davant del treball escolar que l'alumnat romanès, castellà i xinès. A més a més, l'alumnat xinès expressa un important grau d'insatisfacció a l'aula ordinària, especialment en l'educació secundària.

L'alumnat castellà és el que està més insatisfet de l'aula d'acollida, mentre que l'alumnat romanès i xinès adopta una actitud neutra. Finalment, podem dir que l'alumnat xinès de primària i secundària està més satisfet a l'aula d'acollida que a l'aula ordinària.

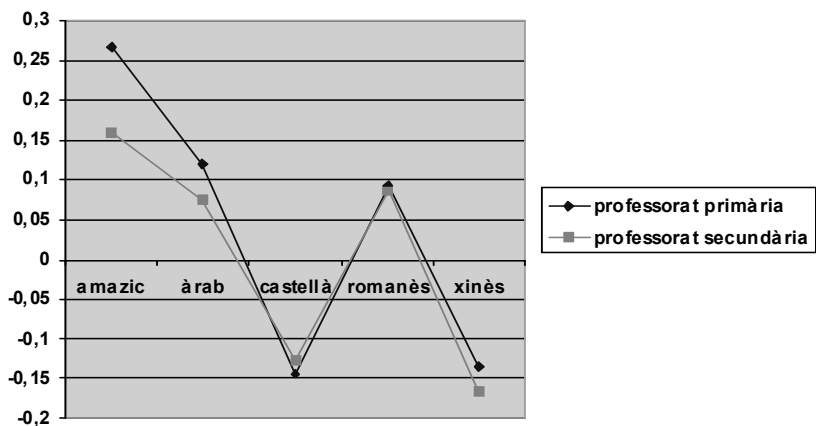
El gràfic V mostra la relació entre el factor «aprenentatge» i els diferents grups lingüístics en primària i secundària.

El perfil de l'alumnat de primària i de secundària és molt semblant. L'alumnat de llengua inicial romànica té una autoestima més alta que l'alumnat africà i l'alumnat xinès. Així, a diferència dels gràfics III i IV en els quals l'alumnat africà expressava un elevat grau de satisfacció, en aquest gràfic es mostra que l'alumnat africà té una percepció subjectiva —especialment l'alumnat de secundària— que no avança acadèmicament. L'alumnat xinès expressava un elevat grau d'insatisfacció a l'aula ordinària i, en aquest gràfic, mostra una autoestima molt baixa pel que fa als seus aprenentatges.



Gràfic V. «Aprentatge» de l'alumnat i grups lingüístics. Educació primària i educació secundària. Curs 2005-2006

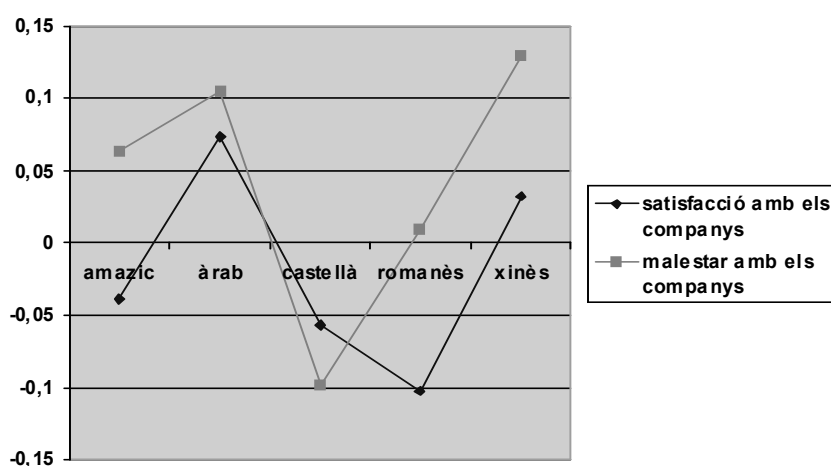
El gràfic VI mostra la relació entre el factor «professorat» i els diferents grups lingüístics en primària i secundària.



Gràfic VI. «Professorat» i llengua inicial de l'alumnat. Educació primària i educació secundària. Curs 2005-2006

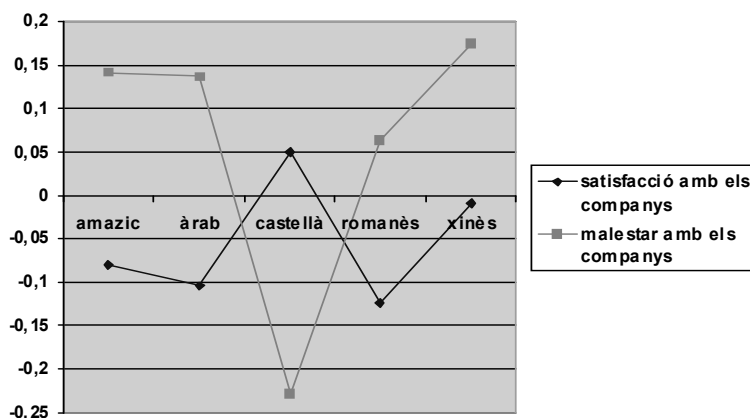
Novament, els dos gràfics són molt semblants en primària i secundària. L'alumnat africà i el romanès expressen una bona relació amb el professorat. En canvi, l'alumnat castellà i, especialment, l'alumnat xinès, expressen malestar en les seves relacions amb el professorat.

El gràfics VII i VIII presenten les dades sobre els dos últims factors («satisfacció amb els companys» i «malestar amb els companys») en primària i en secundària. El gràfic VII mostra les dades de primària i el gràfic VIII les de secundària.



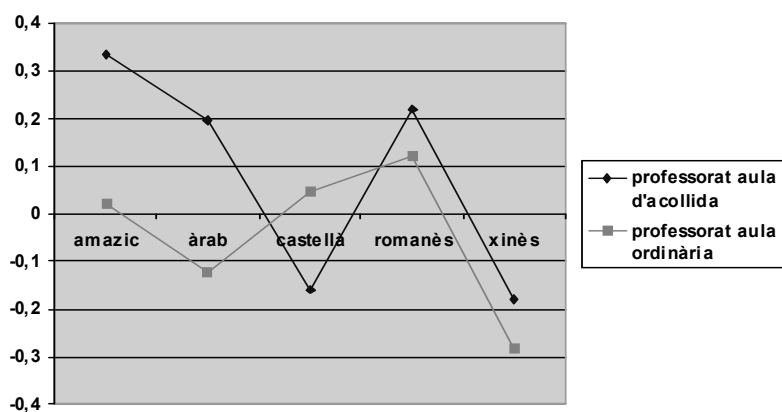
Gràfic VII. «Satisfacció amb els companys» i «malestar amb els companys» i llengua inicial de l'alumnat. Educació primària. Curs 2005-2006

Les actituds de l'alumnat de secundària envers els seus companys i les seves companyes estan més definides que entre l'alumnat de primària. Això no obstant, en els dos casos es pot constatar una major sensació de rebuig per part de l'alumnat africà, romanès i xinès enfront de l'alumnat castellà.

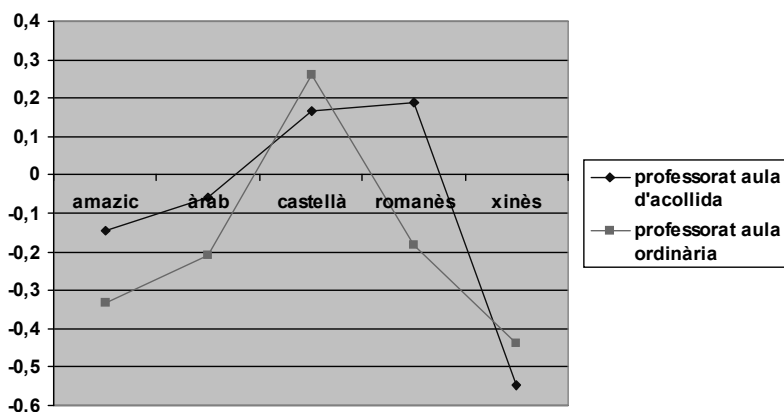


Gràfic VIII. «Satisfacció amb els companys» i «malestar amb els companys» i llengua inicial de l'alumnat. Educació secundària. Curs 2005-2006

El gràfic IX mostra la percepció del professorat de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària sobre la satisfacció de l'alumnat de primària, i el gràfic X presenta la percepció del professorat de les dues aules sobre l'adaptació de l'alumnat de secundària al centre escolar.



Gràfic IX. Percepció del professorat sobre la satisfacció de l'alumnat a l'aula d'acollida i a l'aula ordinària. Educació primària. Curs 2005-2006



Gràfic x. Percepció del professorat sobre l'adaptació de l'alumnat a l'aula d'acollida i al centre escolar. Educació secundària. Curs 2005-2006

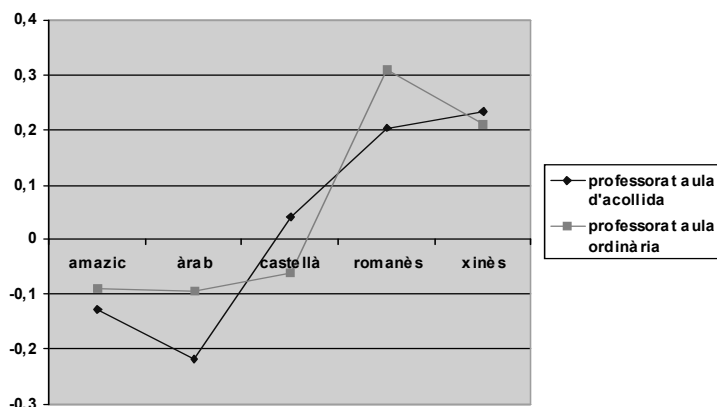
Les percepcions del professorat de secundària són més coincidents que les del professorat de primària. Així, pel que fa a l'alumnat africà, el professorat de primària de l'aula d'acollida coincideix amb la percepció subjectiva de l'alumnat, mentre que aquest no és el cas del professorat de l'aula ordinària. També hi ha diferències respecte a l'alumnat castellà, però menys accentuades. En aquest cas, el professorat de l'aula d'acollida percep l'alumnat castellà més satisfet que el mateix grau de satisfacció que manifesta l'alumnat.

Les diferències en secundària s'estableixen únicament respecte de l'alumnat romanès. El professorat de l'aula d'acollida el percep més adaptat que el professorat de l'aula ordinària.

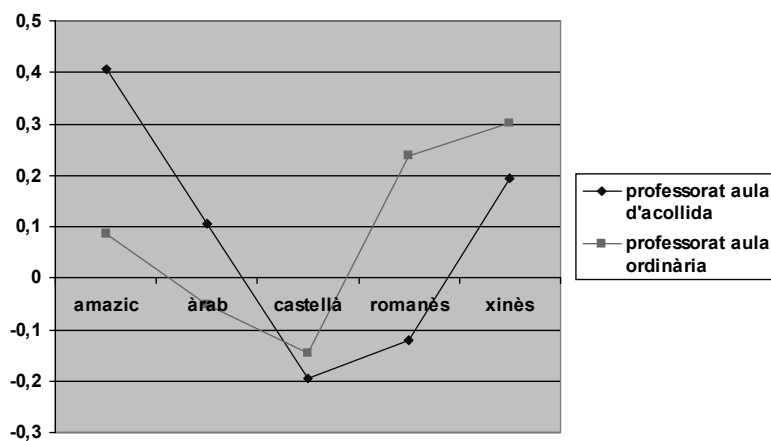
Tant en primària com en secundària hi ha coincidència per part del professorat sobre la insatisfacció de l'alumnat xinès. Fins i tot, el professorat de l'aula d'acollida de les dues etapes percep aquest alumnat més insatisfet que el mateix grau de satisfacció que expressa l'alumnat.

Finalment, hem d'assenyalar que, de manera general —excepte el professorat de l'aula d'acollida de primària—, el professorat percep l'alumnat castellà més satisfet i adaptat escolarment que el que manifesta l'alumnat mateix.

Els gràfics XI i XII mostren la percepció del professorat de primària i secundària respectivament sobre les actituds de l'alumnat davant el treball escolar i els seus hàbits de treball.



Gràfic XI. Percepció del professorat de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària dels «hàbits de treball i de l'esforç individual» de l'alumnat i grup lingüístic. Educació primària. Curs 2005-2006



Gràfic XII. Percepció del professorat de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària de les actituds de l'alumnat davant del treball escolar i grup lingüístic. Educació secundària. Curs 2005-2006

Els dos gràfics presenten moltes diferències. Primer, el professorat de primària té una percepció negativa de l'alumnat africà pel que fa als seus hàbits i les seves actituds davant del treball acadèmic, mentre que el professorat de secundària en té una

percepció positiva. Segon, el professorat de l'aula ordinària de primària i secundària coincideix en les seves percepcions sobre l'alumnat romanès, no així el professorat de l'aula d'acollida. Concretament, la percepció del professorat de primària és molt més positiva que la que té el professorat de secundària. Finalment, el professorat de secundària té una percepció més negativa de l'alumnat castellà que el professorat de primària.

La percepció del professorat de secundària sobre la implicació en el treball escolar de l'alumnat africà coincideix amb la percepció subjectiva d'aquest alumnat respecte al seu grau de satisfacció escolar, però, en canvi, no coincideix sobre la seva percepció quant al procés d'aprenentatge escolar. De fet, el professorat valora més positivament aquest aspecte que la percepció subjectiva que manifesta l'alumnat.

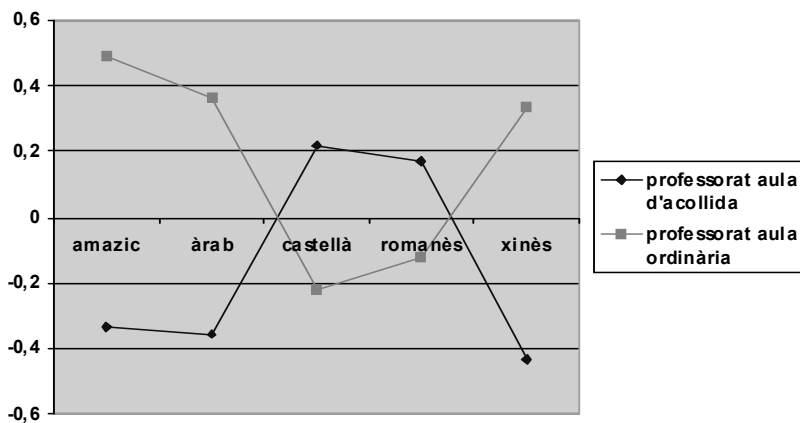
La percepció sobre l'alumnat xinès és molt diferent a la que té l'alumnat mateix. Hem vist anteriorment que hi ha coincidència entre la percepció del professorat i de l'alumnat sobre el seu grau de satisfacció en la institució escolar, en el sentit que els dos col·lectius perceben un elevat grau d'insatisfacció. A més d'aquest fet, l'alumnat xinès mostra una autoimatge negativa respecte als progressos acadèmics, a diferència del professorat que té una bona imatge de la implicació de l'alumnat xinès en el treball escolar.

Pel que fa l'alumnat de llengua inicial romànica, l'alumnat romanès és percebut pel professorat com més implicat en el treball escolar que l'alumnat castellà. La percepció del professorat sobre l'alumnat castellà és diferent de la que mostra l'alumnat sobre el seu procés d'aprenentatge. Així, mentre que l'autoimatge de l'alumnat és positiva, la percepció del professorat és negativa o neutra.

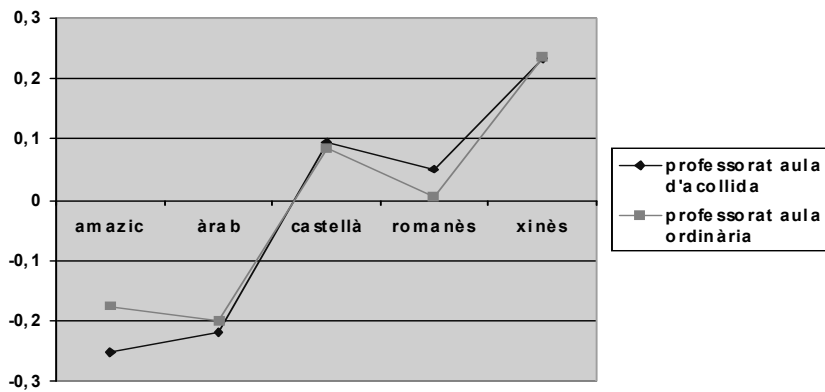
El gràfic XIII presenta les dades sobre la percepció del professorat de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària de primària respecte a les relacions de l'alumnat amb els altres alumnes.

Els dos perfils prenen forma de mirall. És a dir, la percepció dels dos tipus de professorat és justament la inversa.

El gràfic XIV presenta les dades sobre la percepció del professorat de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària de primària respecte el rebuig i la insatisfacció de l'alumnat.

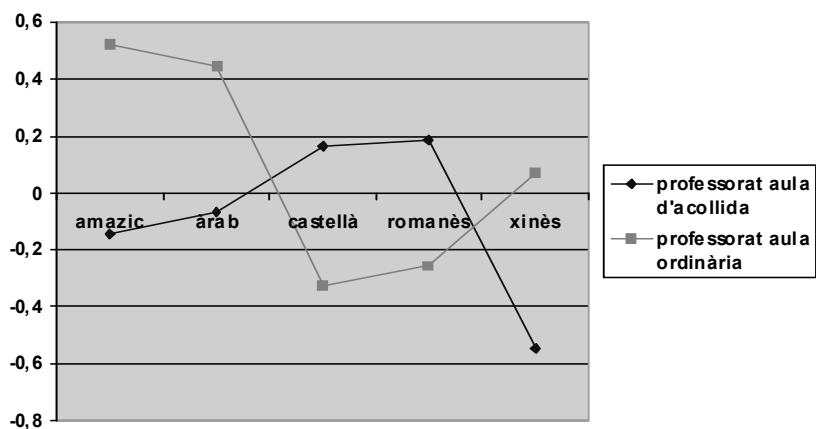


Gràfic XIII. Percepció del professorat de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària de les «relacions amb els altres companys» de l'alumnat i grup lingüístic. Educació primària. Curs 2005-2006

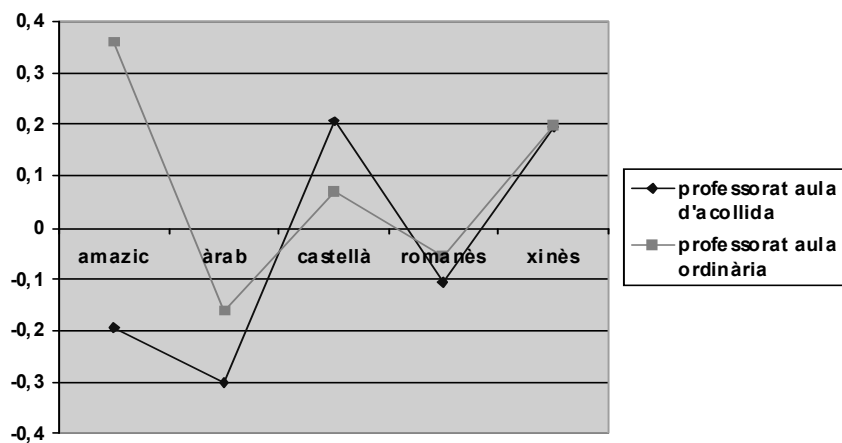


Gràfic XIV. Percepció del professorat de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària del «rebuig» i la «insatisfacció de l'alumnat» de l'alumnat i grup lingüístic. Educació primària. Curs 2005-2006

En aquest cas, els dos gràfics són molt semblants. El gràfics XV i XVI (pàgina següent) presenten les mateixes dades per a l'alumnat de secundària.



Gràfic xv. Percepció del professorat de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària de l'adaptació i les «relacions amb els altres companys» de l'alumnat i grup lingüístic. Educació secundària. Curs 2005-2006



Gràfic xvi. Percepció del professorat de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària del «rebuig» i la «insatisfacció de l'alumnat» de l'alumnat i grup lingüístic. Educació secundària. Curs 2005-2006

També, pel que fa a l'alumnat de secundària, la percepció del professorat sobre les relacions de l'alumnat segueix la forma de mirall i té el mateix sentit que el de l'alumnat de primària. De la mateixa manera que en primària, la percepció del dos tipus de professorat de secundària sobre la insatisfacció de l'alumnat és molt semblant, si exceptuem la del professorat de l'aula ordinària i del professorat de l'aula d'acollida sobre l'alumnat amazic.

La forma de mirall que prenen els diferents perfils del professorat de l'aula d'acollida i l'aula ordinària en primària i en secundària respecte al factor "relacions amb els companys" està en relació amb les preguntes del qüestionari que formen part de cadascun dels factors. Així, en el cas d'aquest factor, les preguntes implicades en el professorat de l'aula ordinària de primària i secundària operen negativament i, per tant, és normal que apareguin com a inverses. De fet, la percepció dels dos tipus de professorat és semblant. Ambdós consideren que l'alumnat africà i xinès té més dificultats en les seves relacions amb la resta de l'alumnat que l'alumnat castellà o romanès.

En relació al rebuig, la interpretació és més difícil de fer ja que entre les preguntes n'hi ha algunes que operen negativament i d'altres positivament. Però si tenim en compte que totes operen de la mateixa manera per a tot l'alumnat podem pensar que l'alumnat africà és percebut pel professorat com el més rebutjat de tots.

CONCLUSIONS

Vila, Perera, Serra i Siqués (2007a, 2007b) han explicat que l'alumnat de les aules d'acollida del curs 2005-2006 ha après català i que ho ha fet a l'aula ordinària. Això no obstant, hi ha diferències entre els diversos col·lectius lingüístics. Aquestes es manifesten, entre altres coses, en les actituds envers la institució escolar i la seva autoestima i la seva autoimatge, així com per les característiques pròpies de la seva llengua inicial. De fet, tots els factors es mostren relacionats i l'explicació de les diferències sobre coneixement de català no es pot fer des d'un factor o l'altre aïlladament, sinó des de la seva interacció.

L'avaluació realitzada ha utilitzat exclusivament els cinc grups lingüístics més importants: amazic, àrab, castellà, romanès i xinès i, per tant, les conclusions únicament es refereixen a aquests.

Ja hem assenyalat anteriorment que hi ha dos pols en un contínuum sobre el coneixement de català. D'una banda, l'alumnat de llengua inicial romànica i, d'una altra, l'alumnat xinès. L'alumnat de llengua inicial romànica és el que obté millors resultats i l'alumnat xinès els pitjors. A més a més, aquest contínuum es reflecteix també en altres variables com, per exemple, la satisfacció sobre la institució escolar i l'autoimatge respecte al procés d'aprenentatge. En aquest cas, els pols del contínuum són l'alumnat romanès i l'alumnat xinès.

Recentment, s'han desenvolupat un gran nombre d'estudis sobre adquisició de segones llengües des de la perspectiva del relativisme lingüístic. En poques paraules, aquests treballs vénen a dir que quan una criatura aprèn una llengua no únicament incorpora un instrument per a regular els seus intercanvis socials, sinó que, a més a més, incorpora una manera particular de codificar la realitat, aquella que ve marcada per la forma en què el llenguatge codifica la realitat. Evidentment, aquests estudis mostren que tothom té capacitats per a codificar la realitat d'una o una altra manera, però que, independentment d'aquest fet, l'adquisició d'una llengua determinada especifica preferències cognitives en els subjectes que la tenen com a pròpia. Si això és així, aquests mateixos estudis mostren que quan s'adquireix una nova llengua, l'adquisició d'aquells significats (i les maneres arbitràries de realitzar-los) que estan en oberta contradicció amb els de la llengua pròpia requereix d'un gran esforç. Des d'aquesta perspectiva, la llengua inicial no seria necessàriament una ajuda per a l'adquisició d'una nova llengua, sinó que, en determinats casos —aquells en els que la distància lingüística és molt gran— podria representar-ne un obstacle. En altres paraules, l'alumnat de llengua inicial romànica té moltes més facilitats per a adquirir la llengua catalana que l'alumnat xinès o africà. En el primer cas, la seva llengua inicial ha especificat una sèrie de preferències cognitives que coincideixen amb les que codifica la llengua catalana, mentre que, en el segon cas, la situació és la contrària.

Des d'aquesta perspectiva, podem explicar per què l'alumnat xinès amb una elevada adaptació escolar obté pitjors resultats sobre coneixement de llengua catalana que l'alumnat de llengua inicial romànica que està menys adaptat escolarment.

Però, de més a més de les explicacions psicolingüístiques, hi ha un altre fet en relació a l'alumnat xinès que pot explicar el seu baix rendiment lingüístic. Ens referim

a la seva autopercepció en el context escolar. Possiblement, els problemes que comporta l'adquisició de la nova llengua en aquest grup d'alumnes els infereix una autoimatge negativa i un important grau d'insatisfacció amb el context escolar. Certament, no és així per a tot aquest alumnat, però és veritat que aquest grup d'alumnes està sobrerrepresentat en el grup d'alumnat amb una adaptació baixa (8% en primària i 8,5% en secundària) i subrepresentat en el grup d'alumnat amb una adaptació alta (5% en primària i 5,88% en secundària).

A aquest fet s'afegeix una manera molt diferent de situar-se davant dels aprenentatges. Una part molt important d'aquest alumnat s'incorpora al nostre sistema educatiu des d'experiències prèvies escolars que són molt diferents a les nostres, en les quals la memòria, l'atenció individual, la disciplina, etc. són valors molt importants i que, a les nostres escoles, tot i que també es donen i ho són, es realitzen de manera diferent. Per això, tot plegat, fa que l'alumnat xinès aparegui amb més problemes que la resta de l'alumnat quant al seu progrés sobre el coneixement de la llengua de l'escola. Això no obstant, en aquest alumnat no apareix l'efecte *pygmalion* tan habitual en l'alumnat immigrant. Així, la percepció del professorat sobre els seus hàbits de treball i la seva implicació en el treball escolar és molt més positiva que l'autoimatge que reflecteix el mateix alumnat.

Amb l'alumnat africà hi ha alguns problemes semblants i d'altres de diferents. Des d'una perspectiva lingüística, la seva llengua presenta menys impediments per a l'adquisició del català que el xinès però, en canvi, en aquest alumnat sí que apareix de forma important l'efecte *pygmalion*. Així, la percepció del professorat sobre l'alumnat amb llengua inicial amazic o àrab és diferent, en un sentit negatiu, que la percepció que té l'alumnat sobre la institució escolar. Alhora, la seva autopercepció sobre el procés d'aprenentatge tendeix a reproduir la percepció del professorat. També, en aquest cas, aquests grups lingüístics estan sobrerrepresentats en el grup d'adaptació escolar baixa (4,9% el grup de llengua inicial amazic i 28,5% el grup de llengua inicial àrab en primària i 7,8% el grup de llengua inicial amazic i 28,8% el grup de llengua inicial àrab en secundària) i subrepresentats en el grup d'adaptació escolar alta (2,6% el grup de llengua inicial amazic i 14% el grup de llengua inicial àrab en primària i 4,5% el grup de llengua inicial amazic i 15,2% el grup de llengua inicial àrab en secundària).

El grup d'alumnes de llengua inicial romanesa està, contràriament als anteriors, àmpliament sobrerrepresentat (14% en primària i 11,5% en secundària) en el grup d'adaptació escolar alta i subrepresentat (4% en primària i 6,8% en secundària) en el

grup d'adaptació escolar baixa. En aquest cas, tant la llengua inicial com l'efecte *pygmalion* operen positivament, malgrat que aquest alumnat no manifesta massa entusiasme per l'aula d'acollida.

Finalment, el grup hispà està subrepresentat en els dos grups d'adaptació en primària i lleugerament sobrerepresentat en el grup d'adaptació alta en secundària (un 40,3% en el grup d'adaptació baixa i un 43,9% en el grup d'adaptació alta en primària i un 31,4% en el grup d'adaptació baixa i un 38,2% en el grup d'adaptació alta en secundària). Aquest fet és el reflex de les dades que hem aportat al llarg de l'escrit. Així, d'una banda, la seva llengua inicial és una ajuda important per a l'adquisició del català, així com les semblances amb els sistemes educatius dels quals procedeixen molts d'aquests alumnes, però, d'una altra, una part d'aquest alumnat mostra insatisfaccions amb la institució escolar que també és percebuda pel professorat, especialment el de l'aula ordinària.

JOSEP M. SERRA
SANTIAGO PERERA
CARINA SIQUÈS
Universitat de Girona
PERE MAYANS
IMMA CANAL
Servei d'Ensenyament del Català

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- BESALÚ, X. (2006) «El plan para la lengua y la cohesión social (Plan LIC) del gobierno de Catalunya», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20/2, pp. 45-68.
- CARBONELL, F. (2004) *Educar en temps d'incertesa*, Palma de Mallorca, Lleonard Muntaner.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2004) «Pla per la llengua i la cohesió social. Annex 4: La situació de la llengua catalana als centres educatius: actuacions per consolidar-la i potenciar-la», document no publicat. Generalitat de Catalunya.

- HUGUET, Á. & J. JANÉS (2005) «Niños inmigrantes en sociedades bilingües. Las actitudes ante las lenguas por parte de los escolares recién llegados a Cataluña», *Cultura y Educación*, 17/4, pp. 309-312.
- NADAL, J. M. (2006) *La llengua sobre el paper*, Girona, Universitat de Girona i CCG Edicions.
- SERRA, J. M. (2006) «El plan de lengua y cohesión social en Cataluña: primeros datos de una investigación», *Cultura y Educación*, 18/2, pp. 159-172.
- VILA, I. (2000a) «Perspectivas de futuro de la inmersión lingüística», dins A. M. Siguan, ed., *La educación bilingüe. Veinte años del Seminario sobre lenguas y educación*, Barcelona, Horsori, pp. 71-79.
- (2000b) «Inmigración, educación y lengua propia», dins *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, Barcelona, Fundació La Caixa, pp. 145-166.
- (2004) «L'ensenyament del català a les persones immigrades: aspectes tècnics», dins *Actes del 3r Simposi sobre l'ensenyament del català a no catalanoparlants*, Vic, Eumo, pp. 93-108.
- (2006) «Integración sociocultural y adquisición de la lengua del país de acogida», ponència invitada a les *Jornades «Euskara eta immigrazioa hezkuntza sisteman»*, Bilbao, 19 de desembre.
- VILA, I., S. PERERA, J. M. SERRA i C. SIQUÉS (2007a) «L'avaluació de les aules d'acollida a l'Educació Primària de Catalunya. Curs 2005-2006», document no publicat, Servei d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya.
- (2007b) «L'avaluació de les aules d'acollida a l'Educació Secundària Obligatòria de Catalunya. Curs 2005-2006», document no publicat, Servei d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya.