
**IGNASI VILA, JUDITH OLLER
I MONTSERRAT FRESQUET**

**UNA ANÀLISI COMPARATIVA
DEL CONEIXEMENT DE CATALÀ
DE L'ALUMNAT CASTELLANO-
PARLANT AUTÒCTON
I L'ALUMNAT HISPÀ
EN FINALITZAR L'EDUCACIÓ
INFANTIL A CATALUNYA**

INTRODUCCIÓ

La immersió lingüística ha estat un dels instruments consensuats més importants a Catalunya per a promoure el coneixement de la llengua catalana en la infància i l'adolescència de llengua inicial castellana. Totes les avaluacions realitzades des de començaments dels anys 90 del segle passat han mostrat la bondat de la immersió lingüística tant pel que fa als resultats lingüístics com acadèmics (Vila 1995). Hi ha diferents raons, si bé totes les recerques n'emfasitzen dues. Una, les actituds positives vers el programa per part del conjunt de la ciutadania a Catalunya; i, dues, l'existència de professorat bilingüe que permetia que, des del començament de l'escolarització de la infància en parvulari, es mantingués una situació comunicativa professorat-alumnat

que mai es trencava pel fet que professores i professors parlessin sempre la segona llengua de l'alumnat, el català.

No obstant això, el canvi demogràfic ocorregut a Catalunya al llarg de l'última dècada ha significat que, durant aquest curs, 2007-2008, hi hagi al voltant d'un 13% d'alumnat d'origen estranger, amb més de 50 llengües diferents en l'educació infantil i obligatòria, que s'escolaritza en un programa de canvi de llengua de la llar a l'escola (Departament d'Educació, 2007). Evidentment, en aquest cas, les dues raons que hem esmentat per explicar els resultats de la immersió lingüística amb l'alumnat de llengua inicial castellana no s'acompleixen, si més no, de manera semblant. Però hi ha una situació que s'assembla molt a la que va donar lloc a la immersió lingüística a finals dels anys 80 del segle passat. Ens referim a l'escolarització de nens i nenes procedents d'Amèrica Llatina que tenen com a llengua inicial, en la seva gran majoria, la llengua castellana. Fins i tot, aquesta consideració es pot estendre, en part, a l'alumnat amb una llengua romànica com, per exemple, el romanès. Aquesta consideració té molta importància ja que l'alumnat hispà que s'ha escolaritzat a Catalunya durant els últims anys representa una mica més del 50% de l'alumnat de nova incorporació.

La gran presència d'alumnat hispà en el sistema educatiu de Catalunya fa que determinats sectors relativitzin la necessitat d'incorporar-hi noves perspectives tant des del punt de vista organitzatiu com de la pràctica educativa per a continuar garantint la seva vàlua en la promoció del coneixement de llengua catalana per a tota la infància i l'adolescència. Així, s'acostuma a afirmar que si la immersió lingüística ha tingut èxit pel que fa als seus objectius lingüístics entre la població de llengua inicial castellana no hi ha raons per a pensar que no pugui tenir el mateix èxit pel que fa a l'alumnat hispà.

Però les condicions d'escolarització de l'alumnat de llengua inicial castellana i de l'alumnat hispà no són exactament les mateixes. D'una banda, no podem donar per suposat que les actituds lingüístiques vers la llengua catalana i la llengua castellana de la població autòctona a la sortida del franquisme siguin les mateixes que avui expressen les famílies d'origen hispà. Malauradament no hi ha dades empíriques sobre aquesta qüestió, si bé els coneixements que hi ha sobre la conformació de les actituds lingüístiques ens fan suposar que no són necessàriament les mateixes (Baker 1992). D'una altra, el fenomen migratori té molts vessants. Un és la seva concentració en barris i territoris en els quals l'accés a l'habitatge és més fàcil i on es pot mantenir des del propi grup d'iguals un cert sentiment d'identitat i pertinença. L'altre és la concentració artificial d'alumnat immigrant en determinades escoles que són rebutjades per la

població autòctona com un lloc adient per a escolaritzar les seves criatures (Carbonell 2004). De fet, el fenomen migratori que es va produir a Catalunya des de finals dels anys 60 fins a mitjans dels 70 del segle passat va tenir connotacions semblants, i moltes de les poblacions de la conurbació de Barcelona —i, fins i tot, dels seus barris actuals—, tenen una població procedent originàriament de zones de l'Estat espanyol com Andalusia, Múrcia, Extremadura o Galícia. Això no obstant, una de les diferències d'aquella immigració amb la d'ara és la seva homogeneïtat lingüística, que contrasta amb l'heterogeneïtat actual. Avui dia, tant els territoris on viu una gran part de les famílies immigrades com les concentracions escolars d'alumnat immigrant són territoris i aules multiculturals i multilingües, força diferents del monolingüisme castellà resultant de l'anterior onada migratòria.

Per això, és important tenir dades empíriques sobre els efectes de l'escolarització a Catalunya de la població hispana en un programa de canvi de llengua de la llar a l'escola en relació amb els seus objectius lingüístics. D'acord amb totes les avaluacions de la immersió lingüística arreu del món, els resultats de l'alumnat hispà sobre coneixement de català respecte a l'alumnat de llengua inicial catalana seran més baixos durant molt de temps,¹ però amb criteris estrictament lingüístics no haurien de ser-ho respecte a l'alumnat autòcton de llengua inicial castellana.

Dins d'aquest marc de referència hem realitzat una recerca en la qual hem avaluat, a la finalització de l'últim curs de parvulari, el coneixement de català de l'alumnat de 50 centres de Catalunya que escolaritzen alumnat immigrant. En aquest article presentem les dades obtingudes —sobre comprensió oral, lectura i escriptura— per l'alumnat autòcton castellà i l'alumnat al·lòcton castellà, així com les seves condicions d'escolarització.

1. Les avaluacions sobre la immersió lingüística afirmen que l'alumnat que s'escolaritza adequadament en un programa de canvi de llengua de la llar a l'escola triga molts anys a equiparar el coneixement de la segona llengua amb l'alumnat que la té com a llengua inicial i, fins i tot, les avaluacions mostren que, en l'àmbit de la llengua oral, la competència de les dues poblacions no s'equipara mai a la finalització de l'educació obligatòria (Genesee 1984; Bel 1989; Canal & Vial 2005; McLaughlin 1985; Serra 1997; Vila 1995).

METODOLOGIA

PARTICIPANTS

Els participants eren 410 alumnes, 253 i 157 d'origen autòcton i al·lòcton respectivament. Tot l'alumnat tenia com a llengua inicial el castellà i feia un any, com a mínim, que vivia a Catalunya.

La taula I mostra la distribució de les dues poblacions segons el sexe.

	Autòctons/-es	Al·lòctons/-es	Total
Nens	138	86	224
Nenes	115	71	186
total	253	157	410

Taula I. Participants i sexe

A les dues poblacions hi ha més nens que nenes. Un 54,55% i un 54,78% en la població autòctona i al·lòctona, respectivament.

La taula II mostra la distribució de l'alumnat al·lòcton segons el moment d'arribada a Catalunya, dividit en tres categories: nascuts a Catalunya, de 3 a 6 anys a Catalunya, i d'1 a 3 anys a Catalunya. Tot l'alumnat autòcton havia nascut a Catalunya.

	Nascuts a Catalunya	De 3 a 6 anys a Catalunya	D'1 a 3 anys a Catalunya	Total
Alumnat hispà	43	32	82	157

Taula II. Alumnat al·lòcton i temps d'estada a Catalunya

La taula III presenta el moment d'escolarització de l'alumnat al·lòcton al parvulari de Catalunya i si havia estat escolaritzat prèviament als parvularis del seu país d'origen. Tot l'alumnat autòcton estava escolaritzat des dels 3 anys al primer curs de parvulari.

La majoria de l'alumnat hispà (61,78%) s'ha escolaritzat a Catalunya des dels tres anys.

Finalment, la taula IV presenta els països d'origen de l'alumnat hispà.

	Escolaritzat des dels 3 anys a Catalunya	Escolaritzat regularment des dels 3 anys al seu país d'origen	Escolaritzat irregularment des dels 3 anys al seu país d'origen	Sense escolaritzar abans d'incorporar-se al parvulari a Catalunya	Total
Alumnat hispà	97	13	1	46	157

Taula III. Alumnat al·lòcton i moment d'escolarització al parvulari

	N	Percentatge
Argentina	11	7,0%
Bolívia	29	18,5%
Colòmbia	8	5,1%
Cuba	1	0,6%
Equador	47	29,9%
França	1	0,6%
Hondures	9	5,7%
Perú	8	5,1%
Rep. Dominicana	13	8,3%
Veneçuela	1	0,6%
Xile	5	3,2%
Uruguai	21	13,4%
Bèlgica	1	0,6%
Nicaragua	1	0,6%
Suïssa	1	0,6%
Total	157	100,0%

Taula IV. Països d'origen i alumnat hispà

PROCEDIMENT

La selecció de les escoles

Es van seleccionar cinquanta escoles de Catalunya en funció del percentatge d'alumnat al·lòcton (CONCE) i d'alumnat catalanoparlant (TLA) a l'últim curs de parvulari. Es va tenir en compte, igualment, el context sociolingüístic (CS) del centre

escolar. La taula v presenta la distribució de la població estudiada segons la presència d'alumnat catalanoparlant i al·lòcton a l'aula.

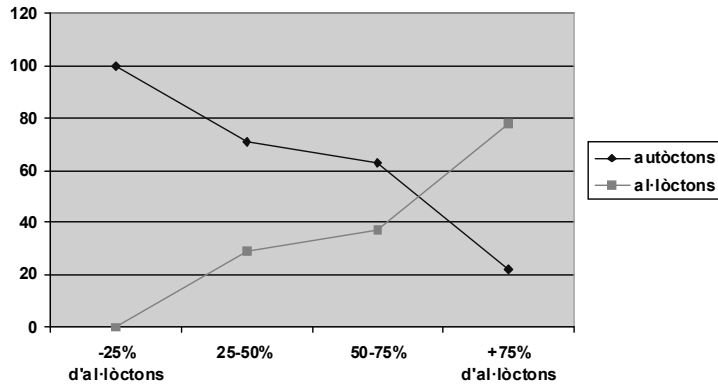
Tipologia lingüística de l'aula	Tipologia d'alumnat al·lòcton a l'aula				Total
	0-25% d'alumnat al·lòcton	25-50% d'alumnat al·lòcton	50-75% d'alumnat al·lòcton	Més de 75% d'alumnat al·lòcton	
0-25% catalanoparlants	0	57	218	45	320
25-50% catalanoparlants	4	60	3	0	67
50-75% catalanoparlants	5	16	2	0	23
Més de 75% de catalanoparlants	0	0	0	0	0
Total	9	133	223	45	410

Taula V. Tipologia lingüística de l'aula, percentatge d'al·lòctons a l'aula i participants

La taula v informa que el 82,19% dels participants està en aules en què l'alumnat al·lòcton representa més del 50% de l'alumnat total i no hi ha cap participant que estigui en una aula amb més del 75% de catalanoparlants. Dels 223 alumnes escolaritzats en aules d'un 50% a un 75% d'al·lòctons, 140 són castellanoparlants autòctons (62,78%) i a les aules amb més d'un 75% d'al·lòctons hi ha un 22,22% de castellanoparlants. Al contrari, a les aules amb menys d'un 50% d'al·lòctons hi ha un 72,54% de castellanoparlants. És a dir, a mesura que augmenta el percentatge d'al·lòctons a l'aula augmenta també el percentatge d'hispanics i disminueix el de castellanoparlants autòctons. El gràfic i mostra la seva distribució.

La taula vi presenta la distribució de les dues poblacions segons el context sociolingüístic del centre escolar.

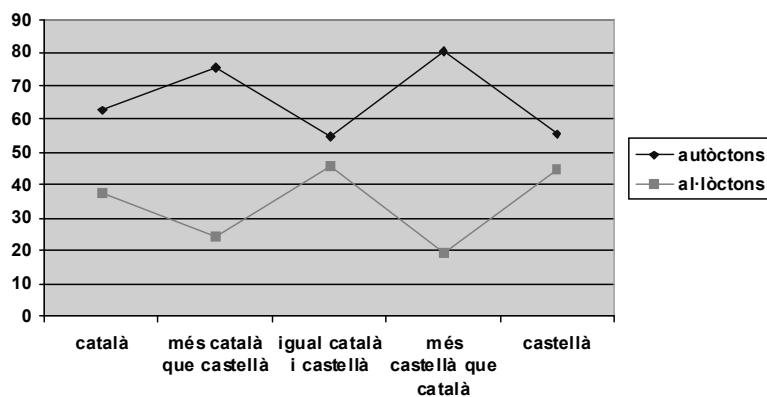
La taula vi mostra que el 75,61% dels participants està escolaritzat en centres escolars amb un entorn predominantment castellà, dels quals el 40% són al·lòctons. En aquest cas (veieu el gràfic ii), la distribució percentual de les dues poblacions no s'assembla a la distribució segons la tipologia de l'aula.



Gràfic I. Distribució de l'alumnat autòcton i al·lòcton segons el percentatge d'al·lòctons a l'aula

	Català	Més català que castellà	Igual de català que de castellà	Més castellà que català	Castellà	Total
Autòctons	30	31	6	46	140	253
Al·lòctons	18	10	5	11	113	157
Total	48	41	11	57	253	410

Taula VI. Autòctons i al·lòctons i context sociolingüístic del centre escolar



Gràfic II. Distribució de l'alumnat autòcton i al·lòcton segons el context sociolingüístic del centre escolar

Hi ha una distribució irregular de les dues poblacions i, a la vegada, inversa excepte en els extrems.

Altres factors

A més a més dels factors assenyalats, es van incloure els factors següents: el nivell socioprofessional i educatiu de les famílies i l'existència o no de suports específics a l'aprenentatge del català com, per exemple, l'assistència o no a una aula d'acollida.

Pel que fa al nivell socioprofessional de les famílies, vam considerar el treball del pare (PP) i de la mare (PM). La taula VII mostra la seva distribució en les dues poblacions.

	Professió pare			Professió mare		
	Alt	Mitjà	Baix	Alt	Mitjà	Baix
Autòctons	3,33	63,33	33,33	0,57	33,52	65,91
Al·lòctons	3,45	60,92	35,63	1,91	22,86	75,24
Total	3,38	62,45	34,18	1,07	29,54	69,4

Taula VII. Nivell socioprofessional de les famílies i participants

Respecte a la professió del pare no hi ha diferències entre les dues poblacions i, respecte a la professió de la mare, l'anàlisi de correspondències mostra que les diferències no són significatives (ki quadrat = 4,458; p = 0,216).

La taula VIII presenta la distribució del nivell educatiu dels pares (NEP) i les mares (NEM) en les dues poblacions.

	Professió pare			Professió mare		
	Alt	Mitjà	Baix	Alt	Mitjà	Baix
Autòctons	3,33	63,33	33,33	0,57	33,52	65,91
Al·lòctons	3,45	60,92	35,63	1,91	22,86	75,24
Total	3,38	62,45	34,18	1,07	29,54	69,4

Taula VII. Nivell educatiu de les famílies i participants

Les anàlisis de correspondències mostren que les diferències pel nivell educatiu del pare són significatives (ki quadrat = 14,054; p = 0,003) i pel nivell educatiu de la

mare són també significatives ($\chi^2 = 23,761$; $p = 0,000$). Les diferències van sempre en el mateix sentit: el nivell educatiu de les famílies al·lòctones és més alt que el de les famílies autòctones.

Finalment, els infants de nova incorporació al parvulari no assisteixen a l'aula d'acollida. De fet, en la nostra recerca únicament ho fa un 8,3% de l'alumnat al·lòcton.

Prova de coneixement de català

El coneixement de català va ser avaluat mitjançant la prova dissenyada pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya per a mesurar la competència lingüística en català de l'alumnat que finalitza el parvulari. La prova està dividida en dues parts: llengua oral i llengua escrita. La llengua oral té dos apartats, comprensió i expressió, i la llengua escrita en té tres: habilitats bàsiques, lectura i escriptura. L'administració de la prova té una part col·lectiva i una d'individual. La part individual la respon únicament el 15% de l'alumnat d'origen estranger.

Proves col·lectives	Comprensió oral Consciència fonològica (segmentació) Valor sonor de les grafies Esctura Lectura
Proves individuals	Comprensió d'ordres orals Expressió oral Dictat de paraules Dictat de frases Consciència fonològica (discriminació auditiva)

Taula IX. Proves col·lectives i individuals

La comprensió oral, excepte la comprensió d'ordres, determina una puntuació total (C) que està formada per la comprensió de vocabulari (substantius, adjectius, verbs i expressions de lloc), estructures i fets. La puntuació de l'expressió oral (O) està composta per C més la comprensió d'ordres i l'expressió de vocabulari (substantius, adjectius, verbs i expressions de lloc), frases i l'explicació d'una historieta.

Les habilitats bàsiques estan formades per la segmentació (S), la discriminació auditiva (DA) i el valor sonor de les grafies (VS). Cada habilitat té una puntuació. La lectura (L) té una puntuació total que està formada per l'aplicació d'estratègies de codificació, la descodificació i la comprensió de paraules i frases.

L'escriptura té dues parts diferents: escriptura d'una frase i escriptura d'un dictat. La primera es divideix en tres elements. Cadascun d'ells rep una puntuació —estructura de la frase (EF), separació de paraules (SP) i etapes en l'adquisició del codi (ETF). La segona té dos elements —separació de paraules (DS) i etapes en l'adquisició del codi (DE)— i ambdós reben una puntuació diferenciada. La prova, si es vol, avalua també la qualitat del grafisme.

Les proves col·lectives es van administrar a tot l'alumnat de l'aula i les individuals no es van utilitzar.

La recollida de dades es va fer entre els mesos de març i juny de 2007 per un equip de dotze persones que havia estat especialment format per a aquesta finalitat. Des de les delegacions territorials del Departament d'Educació es van enviar dues cartes a les direccions dels centres. Una firmada pel director de la recerca, en la qual s'exposaven els objectius de l'estudi i l'altra, signada pel delegat territorial, que demanava explícitament la col·laboració del centre escolar. Posteriorment, des de l'equip d'investigació es concertava per telèfon amb el centre escolar el dia d'administració de les proves.

A més a més, els equips directius de les escoles, i en el seu defecte la mateixa administració educativa, omplien un qüestionari amb les dades individuals, familiars i escolars de l'alumnat, referides als diferents factors de la recerca.

Anàlisi de les dades

Les dades obtingudes van ser introduïdes al programa SPSS versió 14 i es van obtenir els descriptius estadístics. A més a més, s'ha utilitzat l'anàlisi de variances per a l'obtenció de la significació de les diferents variables i l'anàlisi de correspondències simples per a conèixer la relació entre diferents factors.

RESULTATS

La taula x presenta els resultats de les proves col·lectives en la població estudiada.

Les diferències són significatives per a C ($p = 0,013$; $F = 6,186$), S ($p = 0,000$; $F = 15,951$), L ($p = 0,035$; $F = 4,466$), SP ($p = 0,013$; $F = 6,180$) i ETF ($p = 0,010$; $F = 6,623$). No ho són per a VS ($p = 0,378$; $F = 0,779$) i EF ($p = 0,063$; $F = 3,485$). Globalment, l'alumnat autòcton castellanoparlant sap significativament més català

tant pel que fa a la comprensió oral, com respecte a les habilitats més escolars, com la lectura i l'escriptura. Únicament no hi ha diferències significatives en la prova fonològica relacionada amb la lectura (VS) i en una de les proves relacionades amb l'escriptura (EF).

	C		S		L		VS		EF		SP		ETF	
	X	σ	X	σ	X	σ	X	σ	X	σ	X	σ	X	σ
Autòctons	26,38	4,12	25,76	6,19	40,15	12,63	3,58	0,83	2,25	1,05	1,10	0,91	4,24	1,23
Al·lòctons	25,38	3,67	23,01	7,67	37,43	12,82	3,50	0,82	2,05	1,04	0,87	0,92	3,92	1,15
Total	25,99	3,98	24,71	6,92	39,11	12,76	3,55	0,82	2,17	1,05	1,01	0,92	4,12	1,21

Taula x. Comprensió oral, lectura i escriptura de l'alumnat autòcton i al·lòcton

La taula XI presenta la significació de les diferents variables en les dues poblacions mitjançant l'anàlisi ANOVA d'un factor.

C	Professió pare	Professió mare	Educació pare	Educació mare	Sexe	Tipologia lingüística	Tipologia alumnat al·lòcton	Context sociolingüístic
Autòcton	no	no	no	no	no	no	sí	sí
Al·lòcton	no	no	no	no	no	sí	sí	sí
S								
Autòcton	no	sí	no	no	no	no	sí	sí
Al·lòcton	no	no	sí	sí	sí	no	sí	sí
L								
Autòcton	no	sí	sí	sí	sí	no	no	no
Al·lòcton	no	no	sí	sí	sí	no	sí	no
VS								
Autòcton	no	no	no	no	no	no	no	sí
Al·lòcton	no	no	sí	sí	sí	no	no	no
EF								
Autòcton	no	no	no	no	sí	no	sí	no
Al·lòcton	no	no	no	no	sí	no	no	no
SP								
Autòcton	no	no	sí	sí	no	no	no	sí
Al·lòcton	no	no	no	no	sí	no	sí	no
ETF								
Autòcton	no	no	no	no	sí	no	no	no
Al·lòcton	no	no	sí	sí	sí	no	no	no

Taula XI. Significació de les variables en els resultats de comprensió oral, lectura i escriptura
La significació sempre és menor de $p = 0,05$

La tipologia lingüística de l'aula (TLA) no és significativa en les dues poblacions, excepte en la variable C entre la població al·lòctona ($p = 0,030$; $F = 3,578$). De fet, el 78,05% de l'alumnat estudiat està en aules en les quals el percentatge de catalanoparlants és menor del 25% i, per tant, pel que fa a les relacions socials entre les mateixes criatures és molt difícil que hi hagi intercanvis en llengua catalana que portin els nens i les nenes que no tenen aquesta llengua com a inicial més enllà del coneixement que proporciona l'activitat escolar.

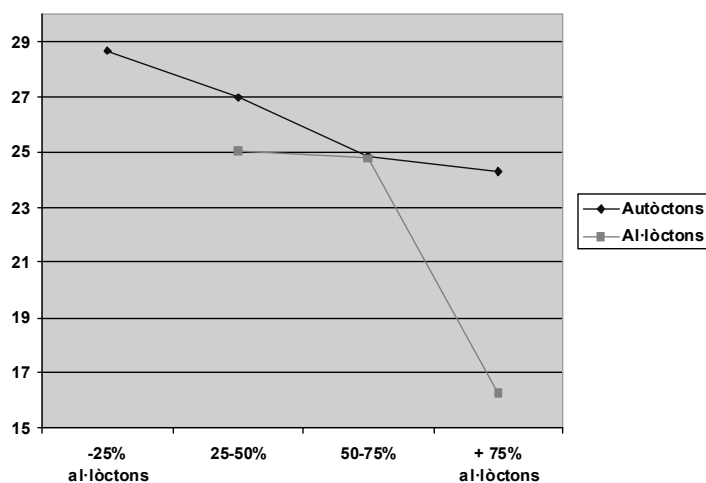
Contràriament, tant el context sociolingüístic del centre escolar com el percentatge d'alumnat al·lòcton a l'aula són significatius en les dues poblacions estudiades en diferents variables. Així, els dos factors són significatius per a les variables C i S en les dues poblacions. El percentatge d'alumnat al·lòcton a l'aula és significatiu per a les variables L i SP en la població hispana i per a la variable EF en la població autòctona. Pel que fa al context sociolingüístic del centre escolar, hi ha diferències únicament per a la població autòctona en les variables VS i SP.

PERCENTATGE D'ALUMNAT AL·LÒCTON A L'AULA I RESULTATS

Els efectes del factor CONCE sobre la comprensió oral són relativament diferents a les dues poblacions. En primer lloc, no hi ha diferències significatives entre les dues poblacions ($p = 0,427$; $F = 0,633$) quan s'analitza globalment la interacció entre aquesta variable i l'origen de l'alumnat. En segon lloc, les diferències s'estableixen a partir del percentatge d'alumnat al·lòcton a l'aula. En aquest sentit, les puntuacions màximes de les dues poblacions són obtingudes quan el percentatge d'alumnat al·lòcton a l'aula està entre un 25% i un 50% (27,14 per a la població autòctona i 27,03 per a la població al·lòctona). Quan el percentatge a l'aula d'alumnat al·lòcton és més alt del 75%, les mitjanes són molt semblants (25,10 per als autòctons i 25,46 per als al·lòctons). Les diferències s'estableixen quan el percentatge d'alumnat al·lòcton a l'aula està entre un 50% i un 75%. En aquest cas, les mitjanes són 26,14 i 24,57 per a la població autòctona i al·lòctona respectivament, i les diferències entre els dos grups són significatives ($p = 0,005$; $F = 8,158$).

Pel que fa a la variable S, la interpretació dels efectes del factor CONCE són diferents als de la variable C. Així, hi ha diferències significatives entre les dues poblacions ($p = 0,000$; $F = 12,457$) quan s'analitza globalment la interacció d'aquest

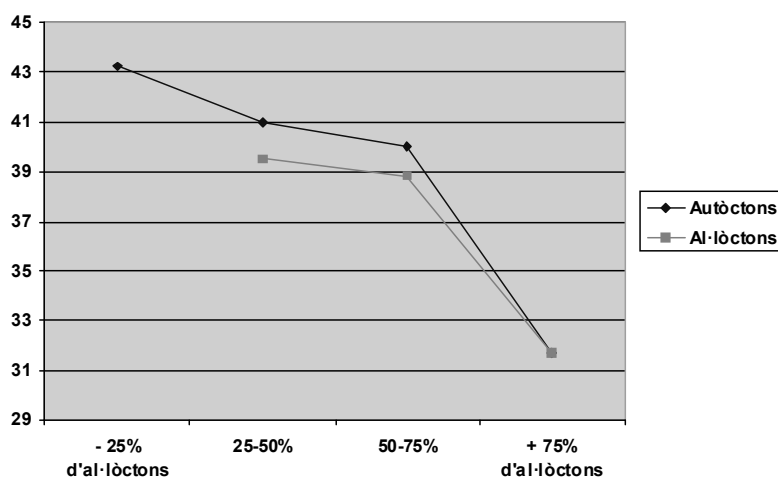
factor amb l'origen de l'alumnat. Les diferències mostren un major coneixement en la variable S de la població autòctona que el de la població al·lòctona. El gràfic III en mostra la distribució.



Gràfic III. Segmentació, percentatge d'alumnat al·lòcton a l'aula i població autòctona i al·lòctona

A diferència de la variable C, les diferències més minses entre les dues poblacions s'estableixen quan el percentatge d'al·lòctons a l'aula és entre un 50% i un 75%. En canvi, són significatives quan el percentatge d'al·lòctons supera el 75% ($p = 0,007$; $F = 7,989$) i no ho són quan el percentatge se situa entre un 25% i un 50% ($p = 0,088$; $F = 2,957$).

Els efectes de la variable CONCE sobre la variable L en la població al·lòctona mostra diferències significatives entre el grup que forma part d'una aula amb més del 75% d'al·lòctons i la resta de grups ($p = 0,029$ i $p = 0,020$ per als grups amb 25%-50% d'al·lòctons i 50%-75% d'al·lòctons, respectivament). No obstant això, el perfil que s'obté és molt semblant al de la població autòctona. El gràfic IV mostra els perfils de les dues poblacions en relació amb la variable L.



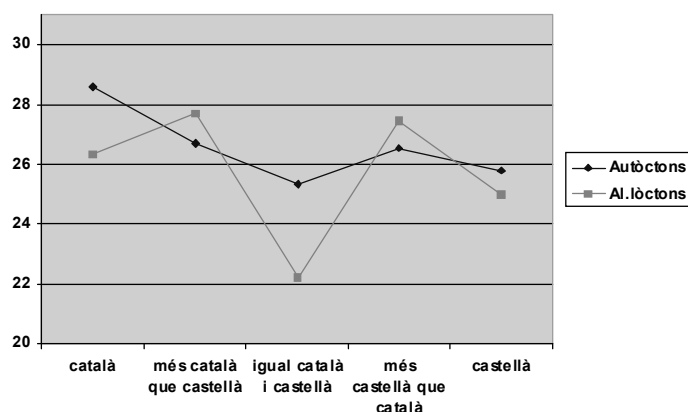
Gràfic IV. Lectura, percentatge d'al·lòcton a l'aula i població autòctona i al·lòctona

El gràfic IV mostra que els resultats en lectura de les dues poblacions disminueix a mesura que augmenta el percentatge d'al·lòctons a l'aula. Per a la població al·lòctona, les diferències són significatives, no així entre la població autòctona. Però si comparem les dues poblacions en cada tram del factor CONCE observem que les diferències desapareixen: tram 25-50% ($p = 0,538$; $F = 0,382$), tram 50%-75% ($p = 0,515$; $F = 0,424$) i tram amb +75% ($p = 0,997$; $F = 0,000$). És a dir, les diferències sobre la lectura s'estableixen en relació amb el factor CONCE, però no entre autòctons i al·lòctons.

La variable ETF (adquisició del codi escrit) no es veu afectada pel factor CONCE en les dues poblacions estudiades. Tanmateix, hi ha variables relacionades amb la variable ETF com EF i SP respecte de les quals el factor CONCE sí que es mostra significatiu de manera diferent en les dues poblacions. En els dos casos, les significacions van en el mateix sentit: a mesura que augmenta el percentatge d'al·lòcton a l'aula disminueix el valor de la variable SP entre la població al·lòctona i el de la variable EF entre la població autòctona. La comparació de les dues poblacions respecte a aquestes variables i el factor CONCE mostra que, per a tots els trams, desapareixen les diferències entre les dues poblacions.

CONTEXT SOCIOLINGÜÍSTIC DEL CENTRE ESCOLAR I RESULTATS

El factor CS es mostra significatiu respecte a la variable comprensió oral (C) en les dues poblacions. No obstant això, no hi ha diferències significatives entre ambdues quan es considera la interacció d'aquest factor ($p = 0,184$; $F = 1,768$) i l'origen de l'alumnat. A més a més, els resultats de l'alumnat hispà són millors que els de l'alumnat autòcton castellanoparlant en alguns dels trams. El gràfic V en mostra la distribució.

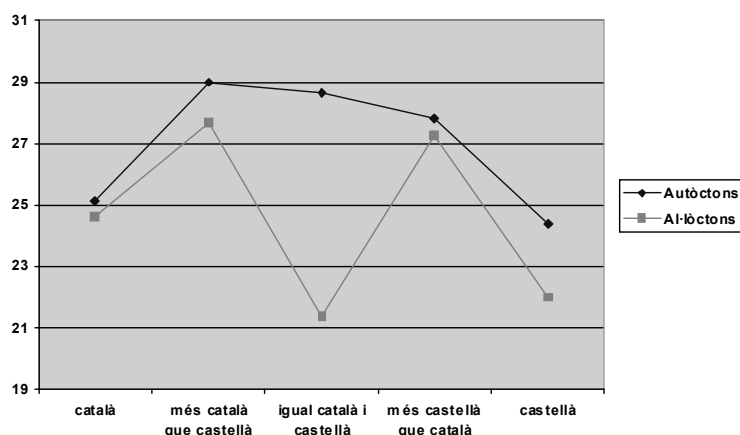


Gràfic v. Comprensió oral, context sociolingüístic i població autòctona i al·lòctona

La variable CS es mostra significativa de manera independent a cadascuna de les poblacions en un sentit diferent. Així, mentre que, en la població autòctona, la comprensió oral disminueix a mesura que baixa el percentatge de l'ús del català en el context social, en el cas de la població al·lòctona no hi ha aquesta tendència i probablement les diferències són degudes a unes altres raons.

L'anàlisi de cadascun dels trams mostra que hi ha diferències significatives únicament per al tram "català" ($p = 0,001$; $F = 12,020$).

Pel que fa a la variable S, el factor CS també es mostra significatiu en les dues poblacions i, a més a més, hi ha diferències significatives entre les dues poblacions en introduir la interacció d'aquest factor ($p = 0,032$; $F = 4,468$) i l'origen de l'alumnat. El gràfic VI mostra com es distribueixen les puntuacions.



Gràfic VI. Segmentació, context sociolingüístic i població autòctona i al·lòctona

Les dues gràfiques són semblants si exceptuem el tram «igual català i castellà». En les dues poblacions els resultats més positius respecte a la variable S es troben en els trams «més català que castellà» i «més castellà que català». Pel que fa a les diferències entre les dues poblacions en els diferents trams, aquestes són significatives en els trams «igual català i castellà» ($p = 0,016$; $F = 8,845$) i «castellà» ($p = 0,011$; $F = 6,605$). El primer tram no és massa rellevant ja que el nombre de subjectes és 11 (6 autòctons i 5 al·lòctons); no així el segon tram, on les diferències que s'expressen són 24,38 i 21,99 per a la població autòctona ($N = 140$) i al·lòctona ($N = 113$), respectivament.

Les diferències en les variables VS i SP de la població autòctona relacionades amb el factor CS s'expliquen, en el cas de la variable SP, en el sentit de millors resultats amb un context més català, però no és el cas de la variable VS, en relació a la qual no es dona una pauta regular.

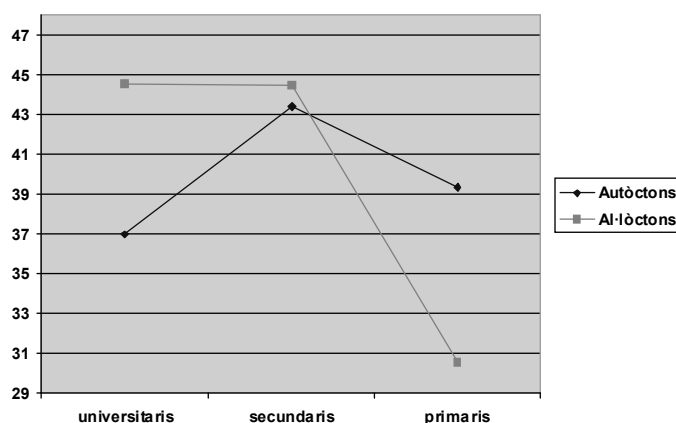
SITUACIÓ SOCIOPROFSSIONAL, NIVELL EDUCATIU DE LES FAMÍLIES I RESULTATS

El nivell educatiu de les famílies té un valor més explicatiu de les diferències que la seva situació socioprofessional. De fet, aquesta última únicament és rellevant per a la població autòctona en relació amb el treball de la mare per a les variables S i L. En els dos casos les diferències van en el sentit de millors resultats amb una situació

socioprofessional de la mare més elevada mentre que, quan s'equipara el treball de la mare, no hi ha diferències entre les dues poblacions.

Els nivells educatius dels pares i de les mares introdueixen més diferències en les dues poblacions. Ambdós es mostren significatius per a la variable L en les dues poblacions i per a les variables S, VS i ETF en la població al·lòctona i la variable SP en la població autòctona.

El gràfic VII mostra la distribució de les puntuacions en la variable L de les dues poblacions segons el nivell educatiu del pare.



Gràfic VII. Lectura, nivell educatiu del pare i població autòctona i al·lòctona

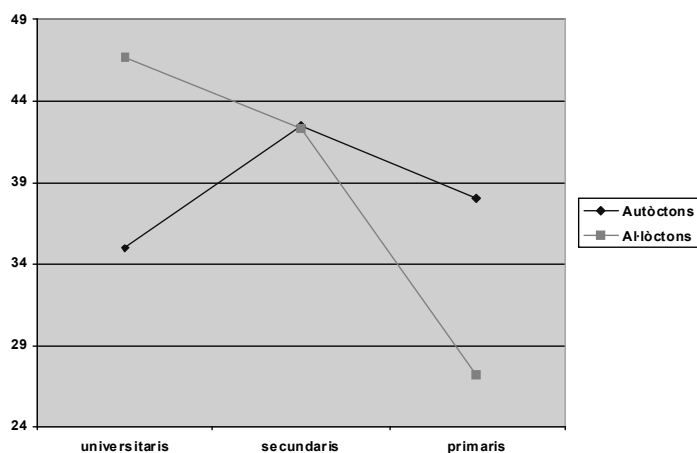
Els estudis secundaris del pare en les dues poblacions fan desaparèixer les diferències respecte de la variable L. En canvi, es mantenen en les altres categories, si bé no són significatives [estudis primaris ($p = 0,068$; $F = 3,511$) i estudis universitaris² ($p = 0,206$; $F = 1,940$)³].

Les diferències que introdueix el factor NEP en les variables S, VS i ETP de la població al·lòctona van en el sentit de millors resultats com millor nivell educatiu té el pare. En concret, pel que fa a la variable ETF (adquisició del codi escrit), l'alumnat hispà amb pares universitaris o amb educació secundària s'aproxima a l'escriptura

2. El nombre de subjectes en la població autòctona és molt baix.
3. La categoria «sense estudis» té pocs subjectes en les dues poblacions.

alfabètica; en canvi, quan el nivell educatiu del pare és «estudis primaris», no arriba a l'escriptura sil·làbica. La comparació dels resultats segons el factor NEP en les dues poblacions mostra que no hi ha diferències significatives.

El gràfic VIII presenta les puntuacions de les dues poblacions segons el nivell educatiu de la mare.



Gràfic VIII. Lectura, nivell educatiu de la mare i població autòctona i al·lòctona

El gràfic VIII és molt semblant a la distribució de les puntuacions del gràfic VII. Així, de la mateixa manera que amb el nivell educatiu del pare, quan el nivell educatiu de la mare és «estudis secundaris» no hi ha pràcticament diferències. Contràriament, en els altres nivells educatius apareixen, a diferència del nivell educatiu del pare, diferències significatives a favor de l'alumnat hispà quan el nivell educatiu de la mare és universitari⁴ ($p = 0,033$; $F = 6,606$) i a favor de l'alumnat castellanoparlant autòcton quan els estudis de la mare són primaris ($p = 0,010$; $F = 7,077$).

Pel que fa als resultats de la població al·lòctona a les variables S, VS i ETF segons NEM, les diferències van en el sentit de millors resultats a major nivell educatiu de la mare. I si comparem els resultats de cadascuna de les categories entre les dues poblacions no apareixen diferències significatives.

4. El nombre de subjectes en la població autòctona és molt baix.

TEMPS DE RESIDÈNCIA I RESULTATS

El temps de residència entre l'alumnat hispà no és significatiu en les diferents variables [C ($p = 0,435$; $F = 0,837$), S ($p = 0,149$; $F = 1,929$), L ($p = 0,721$; $F = 0,328$), VS ($p = 0,839$; $F = 0,175$), EF ($p = 0,277$; $F = 1,234$), SP ($p = 0,340$; $F = 1,085$) i ETF ($p = 0,521$; $F = 0,654$)]. És a dir, l'alumnat hispà nascut a Catalunya o amb més de tres anys d'estada a Catalunya no presenta diferències significatives amb l'alumnat que porta entre un i tres anys a Catalunya.

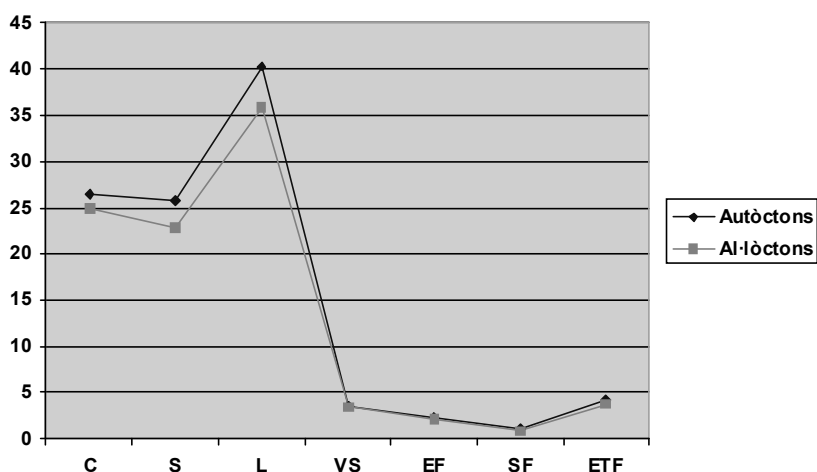
No obstant això, l'anàlisi separada de cadascun dels grups d'hispanos en funció del temps d'estada a Catalunya i la seva comparació amb l'alumnat autòcton castellanoparlant mostra algunes dades rellevants. Primer, les diferències significatives més importants entre l'alumnat autòcton i l'alumnat hispà s'estableixen amb el grup nascut a Catalunya. Així, aquestes diferències apareixen en connexió amb quatre variables (S, EF, SP i ETF) relacionades amb la lectura i l'escriptura [S ($p = 0,006$; $F = 7,644$); EF ($p = 0,017$; $F = 5,741$); SP ($p = 0,027$; $F = 4,959$) i ETF ($p = 0,021$; $F = 5,425$)]. Segon, les diferències significatives entre l'alumnat hispà que porta entre un i tres anys d'estada a Catalunya i l'alumnat autòcton castellanoparlant s'estableixen únicament en relació amb la comprensió oral ($p = 0,019$; $F = 5,600$) i la variable S relacionada amb la lectura ($p = 0,027$; $F = 4,912$). Tercer, pel que fa a l'alumnat hispà amb tres i sis anys de residència a Catalunya apareixen menys diferències significatives entre l'alumnat autòcton castellanoparlant i l'alumnat hispà que entre l'alumnat autòcton i l'alumnat hispà nascut a Catalunya [S ($p = 0,000$; $F = 16,351$) i SP ($p = 0,030$; $F = 4,288$)].

L'anàlisi de correspondències simples entre el temps d'estada a Catalunya de l'alumnat hispà i el percentatge d'alumnat al·lòcton a l'aula no es mostra significatiu ($p = 0,551$; $ki \text{ quadrat} = 4,943$). Això no obstant, l'alumnat hispà nascut a Catalunya està a prop de les aules amb més del 75% d'al·lòctons i l'alumnat hispà que porta entre tres i sis anys a Catalunya està més a prop de les aules que tenen entre un 25% i un 50% d'alumnat al·lòcton. L'alumnat hispà que té una estada entre un i tres anys a Catalunya està proper a les aules que tenen entre un 50% i un 75% d'alumnat al·lòcton.

ESCOLARITZACIÓ AL PARVULARI I RESULTATS

El moment de l'escolarització al parvulari es mostra molt significatiu entre la població hispana pel que fa a l'adquisició del codi escrit [VS ($p = 0,006$; $F = 3,771$), EF ($p = 0,038$; $F = 2,602$) i ETF ($p = 0,018$; $F = 3,074$)]. Els resultats són millors per a l'alumnat escolaritzat tardanament a Catalunya, però que ha estat prèviament escolaritzat en la seva llengua al seu país d'origen i, posteriorment, l'alumnat hispà que ha estat escolaritzat des del començament del parvulari.

La comparació amb els resultats de l'alumnat castellanoparlant autòcton mostra que quan totes dues poblacions han començat l'escolarització el primer any del parvulari únicament es mantenen diferències significatives amb relació a les variables SP ($p = 0,019$; $F = 5,598$) i S ($p = 0,001$; $F = 11,369$). En canvi, hi ha diferències significatives en les variables C, S, L i ETF entre l'alumnat castellanoparlant autòcton i l'alumnat hispà de nova incorporació que no havia estat escolaritzat prèviament [C ($p = 0,015$; $F = 6,000$), S ($p = 0,004$; $F = 8,307$), L ($p = 0,030$; $F = 4,728$) i ETF ($p = 0,037$; $F = 4,389$)]. El gràfic IX mostra la distribució de les puntuacions en les dues poblacions, segons les diferents variables.



Gràfic IX. Puntuacions en comprensió, lectura i escriptura, autòctons castellanoparlants i hispans de nova incorporació

Les diferències més importants apareixen tant en comprensió oral com a les variables amb major càrrega cognitiva (L i ETF). Pel que fa a la variable ETF, l'alumnat hispà de nova incorporació té una escriptura sil·làbica en finalitzar l'educació infantil, mentre que l'alumnat autòcton castellanoparlant està entre una escriptura sil·labicoalfabètica i una escriptura alfabètica.

L'anàlisi de correspondències simples per a la població hispana entre el factor CONCE i el moment de l'escolarització a Catalunya no és significatiu ($p = 0,807$; ki quadrat = 7,718), però l'alumnat que està escolaritzat des del primer curs del parvulari està a prop del percentatge de 25% a 50% d'alumnat d'origen estranger a l'aula i l'alumnat de nova incorporació sense escolarització prèvia es correspon amb les aules amb més del 75% d'al·lòctons.

PAÍS D'ORIGEN I RESULTATS DE L'ALUMNAT HISPÀ

Hem analitzat els resultats de l'alumnat hispà segons el seu país d'origen quan hi havia més de deu alumnes a la casella corresponent. Les anàlisis per a cadascuna de les variables mostra que únicament hi ha diferències significatives en les variables S ($p = 0,027$; $F = 2,845$), L ($p = 0,002$; $F = 4,422$) i ETF ($p = 0,004$; $F = 4,076$). És a dir, apareixen diferències significatives en les variables amb més càrrega cognitiva (L i ETF). Les diferències van a favor de l'alumnat argentí i uruguaià respecte de l'alumnat dels altres països llatins. La comparació entre els diferents grups mostra únicament diferències significatives entre el grup d'uruguaians i els grups de bolivians, equatorians i dominicans per a la variable L ($p = 0,050$, $p = 0,035$ i $p = 0,020$, respectivament).

L'anàlisi de correspondències simples entre la procedència de l'alumnat hispà i les variables TE i CONCE no es mostra significativa ($p = 1,000$; ki quadrat = 32,443 i $p = 1,000$; ki quadrat = 23,002, respectivament). En canvi, respecte a la variable TE, l'alumnat argentí i uruguaià està a prop del temps d'estada de tres a sis anys a Catalunya, mentre que l'alumnat bolivià es correspon amb l'alumnat d'un a tres anys d'estada a Catalunya, i l'alumnat equatorià amb el grup de nascuts a Catalunya. L'alumnat dominicà està entre aquests dos últims grups.

I pel que fa a la variable CONCE, l'alumnat dominicà es correspon amb un percentatge d'aula major del 75% d'al·lòctons, mentre que l'alumnat argentí se situa amb un percentatge d'aula entre el 25% i el 50% d'al·lòctons. L'alumnat equatorià està

més a prop del grup d'aula amb un percentatge entre el 50% i el 75% d'al·lòctons i l'alumnat bolivià entre el grup de 50% a 75% i de més del 75% d'alumnat al·lòcton. L'alumnat uruguaià no es correspon amb cap percentatge d'aula.

La comparació entre els resultats dels castellanoparlants autòctons amb l'alumnat hispà mostra que no hi ha diferències significatives amb l'alumnat argentí i uruguaià. Amb l'alumnat bolivià únicament apareixen diferències significatives respecte a la variable S ($p = 0,027$; $F = 3,654$). L'alumnat equatorià sap significativament menys català que l'alumnat castellanoparlant autòcton respecte a les variables S ($p = 0,000$; $F = 11,186$) i ETF ($p = 0,013$; $F = 4,439$), i l'alumnat que es distancia més és l'alumnat dominicà, el qual presenta diferències significatives amb l'alumnat autòcton castellanoparlant en tres variables [S ($p = 0,033$; $F = 3,441$), L ($p = 0,038$; $F = 3,317$) i ETF ($p = 0,016$; $F = 4,220$)].

DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

L'alumnat autòcton castellanoparlant sap significativament més català que l'alumnat hispà en la major part de les variables que hem analitzat a la finalització de l'educació infantil. No obstant això, quan s'analitzen els diferents factors considerats en la recerca moltes d'aquestes diferències desapareixen. De fet, la significació de les diferències es manté únicament en relació amb cinc variables: nivell educatiu de les famílies, percentatge d'alumnat al·lòcton a l'aula, context sociolingüístic del centre escolar, moment de l'escolarització i temps d'estada a Catalunya.

Pel que fa al nivell educatiu de les famílies, les diferències significatives únicament es mantenen en relació amb la variable L, i es relacionen amb el nivell educatiu de la mare, en un sentit diferent en les diferents categories (estudis universitaris, secundaris i primaris): en la primera categoria a favor del grup d'hispanos i en la tercera a favor del grup d'autòctons. L'explicació d'aquests resultats, aparentment contradictoris, pot relacionar-se amb les diferències de nivell educatiu i cultural entre Catalunya i els països llatins. El capital cultural de Catalunya és certament més elevat que el del conjunt dels països llatins i, per tant, podem suposar que no es pot equiparar, des d'aquest punt de vista, el capital cultural de les dues poblacions únicament mitjançant el nivell d'estudis. Probablement, «estudis primaris» no significa el mateix en un i l'altre context, ni tampoc el sentit de la «lectura» per les persones adultes d'una i l'altra

població amb el mateix nivell d'estudis. Així, les famílies hispanes amb una formació universitària que han decidit emigrar tenen probablement expectatives educatives molt elevades respecte a les seves criatures, independentment de la seva situació socioprofessional al país d'acollida, la qual cosa es pot traduir en nombroses pràctiques educatives familiars que fomenten la lectura i l'escriptura dels seus fills i les seves filles. En canvi, també podem pensar que les famílies autòctones amb estudis primaris tenen, a la societat de la informació, expectatives educatives més elevades que les seves famílies corresponents hispanes i, aquest fet, es pot traduir en pràctiques educatives familiars al voltant de la lectura i l'escriptura més estimulants entre les famílies autòctones castellanoparlants que en les famílies hispanes.

El percentatge d'alumnat al·lòcton a l'aula és un factor important per a explicar els resultats. Primer, afecta les dues poblacions en el sentit que disminueixen les puntuacions en les diferents variables a mesura que augmenta el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula. Certament, no sempre és així, però es pot constatar una tendència en aquest sentit, com a mínim en les variables amb major càrrega cognitiva com són la lectura i l'escriptura. Segon, juntament amb aquesta disminució en les puntuacions a mesura que augmenta el percentatge d'al·lòctons a l'aula, s'observa que les diferències resultants entre les dues poblacions estudiades desapareixen en la majoria dels trams d'aquest factor (CONCE) i no hi ha una coherència entre els pocs trams en els quals hi ha diferències significatives entre autòctons i al·lòctons. En aquest sentit, la variable CONCE apareix com un factor important per a explicar les diferències en les dues poblacions en el sentit que es donen pitjors resultats a mesura que augmenta el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula. De fet, l'anàlisi de variances de CONCE en tota la població estudiada, al costat de la variable sexe, és la que es mostra més significativa en l'explicació de les diferències [C ($p = 0,000$; $F = 6,075$), S ($p = 0,000$; $F = 18,761$), L ($p = 0,000$; $F = 6,285$), VS ($p = 0,309$; $F = 1,201$); EF ($p = 0,001$; $F = 5,354$), SP ($p = 0,000$; $F = 7,006$) i ETF ($p = 0,023$; $F = 3,219$)].

Aquest fet ens permet apropar-nos també a les diferències que apareixen entre l'alumnat hispà en funció del país d'origen. Així, els pitjors resultats són els obtinguts per l'alumnat que participa en un percentatge més elevat a les aules on hi ha més al·lòctons. Però, tal com apareix en les diferents anàlisis, aquest factor afecta menys l'alumnat autòcton castellanoparlant que l'alumnat hispà, de manera que, malgrat que els resultats de l'alumnat autòcton castellanoparlant disminueixen a mesura que augmenta el nombre d'alumnes d'origen estranger a l'aula, hi ha diferències significatives

en variables importants relacionades amb la lectura i l'escriptura amb el grup d'alumnat dominicà, que es correspon, juntament amb el grup d'alumnat bolivià, amb el percentatge més alt d'alumnat al·lòcton a l'aula.

Igualment, des d'aquesta perspectiva, podem fer hipòtesis sobre les raons per les quals hi ha més diferències significatives entre l'alumnat autòcton castellanoparlant i l'alumnat hispà nascut a Catalunya que quan aquest grup porta únicament d'un a tres anys a Catalunya. L'anàlisi de correspondències simples mostra que l'alumnat hispà nascut a Catalunya participa en un percentatge més alt que els altres grups en aules en les quals hi ha més del 75% d'al·lòctons. En aquest sentit, el factor CONCE es mostra molt més potent que el factor TE per a explicar les diferències entre les dues poblacions estudiades. Per això, les diferències entre l'alumnat bolivià i l'alumnat castellanoparlant autòcton són més petites que les que hi ha entre l'alumnat autòcton castellanoparlant i l'alumnat dominicà. De fet, l'alumnat bolivià està menys representat a les aules amb més del 75% d'alumnat estranger que l'alumnat dominicà, malgrat que, globalment, l'alumnat bolivià ha arribat més tard a Catalunya que l'alumnat dominicà.

La gran influència de la variable CONCE en l'explicació de les diferències es deu probablement a la percepció de la comunitat educativa sobre la diversitat que es dona a les aules en les quals majoritàriament l'alumnat és d'origen estranger. A les aules estudiades en aquest treball, quan la variable CONCE és més alta del 75% d'alumnat d'origen estranger, el nombre de llengües presents és tretze, de les quals la més nombrosa des del punt de vista de parlants és l'àrab (30,8%); i després apareix el castellà (26,3%), que té més parlants que el soninké (18,8%). Les altres llengües van des del romanès al bengalí. Probablement aquesta situació fa percebre al professorat la situació com enormement diversa, sense tenir en compte que, des del punt de vista de l'adquisició del català, és enormement homogènia, igual que ho era el programa d'immersió lingüística dels anys noranta adreçat als alumnes castellanoparlants.

D'acord amb la definició de bilingüisme familiar (McLaughlin 1985), segons la qual es consideren dintre d'aquesta categoria totes les criatures que tenen contacte amb dues llengües abans dels tres anys, podem establir la hipòtesi que la llengua inicial de l'alumnat d'origen estranger escolaritzat en l'educació infantil no mostrarà diferències significatives respecte a l'adquisició del català. Per tant, en l'educació infantil, la pràctica educativa no hauria de considerar la diversitat lingüística en origen de l'alumnat com un impediment per a l'adquisició de la llengua escolar (Vila, Siqués & Roig 2006). Tanmateix, això sembla que no és així i, probablement, donades les teories

implícites que hi ha sobre els inconvenients de la diversitat a les aules per a la pràctica educativa, aquesta última es veu afectada negativament quan el percentatge d'alumnat immigrant a les aules és molt elevat.

Les dades sobre el moment de l'escolarització en el segon cicle de l'educació infantil van en el mateix sentit. Així, pràcticament no hi ha diferències entre l'alumnat autòcton castellanoparlant i l'alumnat hispà quan els dos grups s'han escolaritzat el primer any del segon cicle de l'educació infantil i, en canvi, hi ha diferències importants quan l'alumnat hispà és de nova incorporació sense escolarització prèvia al seu país d'origen. En aquest cas, l'anàlisi de correspondències simples mostra que, amb relació al factor CONCE, l'alumnat de nova incorporació està més representat a les aules amb un elevat percentatge d'alumnat d'origen estranger que l'alumnat escolaritzat des del començament del parvulari, el qual està més representat a les aules d'aquest estudi amb un percentatge més petit d'alumnat d'origen estranger.

Probablement, en aquest cas se sumen els factors EP i CONCE i s'amplifica el seu valor explicatiu en el sentit de pitjors resultats entre l'alumnat de nova incorporació que assisteix a aules amb un percentatge molt elevat d'alumnat al·lòcton.

El context sociolingüístic del centre escolar opera en el sentit que es dona un millor coneixement de català com més català és l'entorn per a l'alumnat castellanoparlant autòcton. Però aquest no és el cas de l'alumnat hispà. De fet, els resultats obtinguts per a aquesta població d'hispanos mostren que, independentment del context sociolingüístic en què viu, les seves relacions es fan probablement quasi exclusivament en castellà.

En definitiva, podem concloure que, si bé globalment hi ha diferències entre les dues poblacions en relació amb el seu coneixement de català en finalitzar l'educació infantil, la seva explicació té poc a veure amb el fet que els dos grups participin en un programa de canvi de llengua de la llar de l'escola. Així, quan les condicions familiars i escolars són semblants, les diferències entre els dos grups es difuminen. Els factors que més incideixen en l'explicació de les diferències es relacionen amb un elevat percentatge d'alumnat d'origen estranger a les aules i el moment en què es produeix la seva escolarització en el sistema educatiu de Catalunya. A aquests es pot afegir el nivell educatiu de la mare, especialment quan les mares tenen estudis primaris.

El moment d'escolarització de l'alumnat hispà i el nivell educatiu de la mare són variables que responen a la lògica de les recerques educatives. Però, tal com hem explicat, el factor relacionat amb el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula incorpora un nivell diferent a l'explicació de les diferències i requereix una atenció

especial, tant des del punt de vista de la modificació de les creences sobre les implicacions educatives de la diversitat en origen de l'alumnat, com sobre les polítiques educatives assumides amb l'objectiu de combatre les concentracions artificials de l'alumnat d'origen estranger.¹

IGNASI VILA
JUDITH OLLER
MONTSERRAT FRESQUET
Universitat de Girona

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- BAKER, C. (1992) *Attitudes and language*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BEL, A. (1989) «La competencia lingüística de los alumnos de inmersión», dins *Actas I Simposio Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela.
- CANAL, I. & S. VIAL (2005) «Llengua i escola a l'ensenyament primari», comunicació presentada al *Tercer Simposi sobre l'Ensenyament del Català a No-catalanoparlants*, Vic, setembre.
- CARBONELL, F. (2004) *Educar en temps d'incertesa*, Palma de Mallorca, Lleonard Muntaner.
- GENESE, F. (1984) «French Immersion Programs», dins S. Shapson i V. D'Oyley, eds., *Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 33-54.
- MCLAUGHLIN, B. (1985) *Second language Acquisition in Childhood: Vol. 2, School-Age Children*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- SERRA, J. M. (1997) *Immersion lingüística, rendiment acadèmic i classe social*, Barcelona, Horsori.
- VILA, I. (1995) *El català i el castellà al sistema educatiu de Catalunya*, Barcelona, Horsori.
- VILA, I., C. SIQUÉS & T. ROIG (2006): *Llengua, escola i immigració*, Graó, Barcelona.

1. Aquesta recerca ha estat subvencionada per una ajuda DGICYT del Ministerio de Educación y Ciencia núm. SEJ2005-08944-C02-01/EDUC