

Variables implicadas en la adquisición del catalán en las aulas de acogida de educación primaria de Cataluña. Un estudio empírico

Carina Siqués*, Santiago Perera e Ignasi Vila

Universitat de Girona

Resumen: La atención lingüística que recibe el alumnado extranjero de incorporación tardía en el sistema educativo se sitúa en dos polos opuestos. Uno, apoyo lingüístico en el aula ordinaria y, otro, aprendizaje de la lengua en aulas separadas. Cataluña adopta una posición intermedia mediante la creación de aulas de acogida en los centros de escolarización del alumnado extranjero. Esta investigación presenta el peso de algunas variables explicativas en el aprendizaje del catalán. Utilizamos dos pruebas: adaptación escolar y conocimiento lingüístico. Los participantes son 10415 niños y niñas de educación primaria de las aulas de acogida. Los resultados revelan que la variable adaptación escolar es la que más modifica la probabilidad del alumnado de superar las distintas pruebas empleadas.

Sin embargo, la probabilidad no es la misma en las pruebas orales que en las escritas. En las pruebas escritas, el alumnado de adaptación escolar alta tiene casi el doble de probabilidades de superarlas y en las orales la variable tiempo de estancia juega también un papel importante. Finalmente, la lengua familiar del alumnado también interviene en sus resultados lingüísticos.

Palabras clave: aulas de acogida; alumnado extranjero; apoyo lingüístico; adquisición de segundas lenguas; adaptación escolar; lengua familiar.

Title: Variables involved in the acquisition of Catalan in linguistic support classes in primary school in Catalonia. An empirical study.

Abstract: Linguistic support given to migrant students who incorporate late into the school systems is usually situated in two opposite poles. On one end of the pole is the linguistic support offered in mainstream classrooms and, on the other end, learning the school language in special classrooms outside school premises. With the creation of linguistic support classes in schools which receive migrant population, Catalonia has adopted an intermediate position. The research shows the weight which some explanatory variables have in the learning of Catalan. Two different tests were used: one to measure school adaptation and another to measure linguistic knowledge. The participants were 10415 primary school children who attended linguistic support classes. The results reveal that the variable school adaptation is the one which modifies more the probability of students succeeding in the different linguistic tests used.

However, the probability is not the same in the tests assessing oral and writing skills. In the writing tests, the students who have a high school adaptation have nearly twice as many probabilities of being successful whereas in the oral tests the variable length of stay in the country plays an important role as well. The students' family language also modifies the students' linguistic results.

Key words: linguistic support classes; migrant students; second language acquisition; school adaptation; family language.

Introducción

La preocupación en los países de recepción de personas extranjeras por la existencia de desventajas educativas del alumnado extranjero versus el alumnado nacional ha crecido enormemente en los últimos años (Comisión de las Comunidades Europeas, 2008; Heckmann, 2008; Stanat y Christensen, 2006; Nusche, 2009). Se invocan diferentes razones, una de las cuales es la falta de dominio de la lengua de la escuela. Y, por eso, todos los informes recomiendan que los estados promuevan políticas de apoyo lingüístico al alumnado extranjero.

La clase de acogida lingüística es el apoyo más importante que recibe el alumnado extranjero en los distintos sistemas educativos. Históricamente, las primeras aulas de acogida se crearon a finales de los años 60 del siglo pasado en Montréal (Québec) y el gobierno autónomo las generalizó a todo el territorio en 1977 (Mc Andrew, 2001). Estas aulas fueron concebidas de forma cerrada de modo que su actividad estaba centrada en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escolar, el francés, durante un año para que posteriormente el alumnado inmigrante pudiese incorporarse al aula regular. De hecho, esta política aún se mantiene por parte de algunas regiones como, por ejemplo, las “aulas de

enlace” de la Comunidad de Madrid (España) o las “classes-pont” de Valonia (Bélgica).

Al lado de esta propuesta poco a poco se ha generalizado una concepción distinta del aula de acogida lingüística (Eurydice, 2004). Varias son las razones. Primero, la distinción entre habilidades lingüísticas conversacionales y cognitivo-académicas formulada por Cummins (1981a) promovió un gran número de trabajos sobre el tiempo que el alumnado inmigrante tarda en “atrapar” lingüísticamente al alumnado autóctono (Collier, 1987; Cummins, 1981b; Hakuta, Buttler y Witt, 2000; Klesmer, 1994; Navarro y Huguet, 2005; Oller y Vila, 2008; Ramírez, 1992; Siqués y Vila, 2007; Thomas y Collier, 1997). Los resultados mostraban que, en poco menos de dos años, el alumnado inmigrante desarrollaba habilidades lingüísticas conversacionales en la lengua escolar pero que eran necesarios cinco o seis años y, a veces, muchos más, para que este alumnado desarrollara las habilidades lingüísticas implicadas en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Segundo, la concepción instrumental sobre el lenguaje defiende que, junto con el reconocimiento de la existencia de factores biológicos, actitudinales y cognitivos, la adquisición del lenguaje remite a aprender a usarlo (Bruner, 1983), de modo que dicha adquisición se produce cuando se utiliza para regular los intercambios sociales entre las personas. En otras palabras, los alumnos que desconocen la nueva lengua pocas cosas pueden hacer juntos con ella. En esta situación, el aprendizaje de la lengua escolar se convierte en algo muy costoso directamente relacionado con un proceso de enseñanza y aprendizaje dirigido por una persona adulta y cuyo

* Dirección para correspondencia [Correspondence address]: Carina Siqués. Facultad de Educación y Psicología. Plaça Sant Domènec 9, 17071 Girona (España). E-mail: carina.siques@udg.edu

último sentido para los participantes es su incorporación a un aula ordinaria para aprender matemáticas, sociales o naturales (Vila, 2000). Ciertamente, en los últimos años, en las aulas cerradas se ha promovido la enseñanza de la lengua a través de contenidos escolares (García Fernández, 2009; Quicios, 2005), pero la creación de estas aulas únicamente con alumnado inmigrante no permite que interactúen con alumnado autóctono y se les sustrae, por tanto, una fuente importante de progreso lingüístico (Genesee, Lindholm-Leary, Saunders y Christian, 2006). Finalmente, la investigación sociológica y antropológica ha mostrado que la segregación del alumnado en grupos constituidos homogéneamente a partir de características relacionadas bien con sus capacidades cognitivas, bien con sus características étnicas o lingüísticas u otras, produce desigualdad y no favorece la vertebración social (Franzé, 2008; Gibson y Carrasco, 2010; Martín Rojo y Mijares, 2007; Schnepf, 2004).

Estos argumentos han promovido aulas de acogida lingüística abiertas frente a las antiguas aulas cerradas. Estas aulas combinan el apoyo lingüístico al alumnado inmigrante mediante clases de la lengua escolar y su asistencia al aula ordinaria. A diferencia de las aulas cerradas que están ubicadas en centros específicos, las aulas abiertas se desarrollan en el centro escolar al que está adscrito el alumnado inmigrante mediante profesorado que forma parte del equipo docente del centro escolar. Las formas que adoptan las aulas abiertas son diversas y van desde modelos como las “*sprachlernklassen*” de Baviera en las que el alumnado inmigrante asiste una media de catorce horas semanales y el resto del tiempo escolar transcurre en el aula ordinaria hasta la situación de las escuelas de Toronto (Ontario) en las que la asistencia del alumnado inmigrante a clases específicas de inglés no va más allá de cinco horas semanales y el apoyo lingüístico se realiza también en el aula regular. Además, en algunos países, se ha adoptado un modelo de integración total de modo que el alumnado inmigrante sólo recibe apoyo lingüístico en el aula ordinaria (Creese, 2005). Y ello sin contar que dentro de cada uno de estos modelos la puesta en práctica de los horarios entre clase específica y clase de apoyo puede presentar nos realidades mucho más diversas.

En Cataluña, comunidad autónoma del Estado Español, la lengua escolar es el catalán y, dada su extensión territorial, todo el alumnado inmigrante que llega a Cataluña la desconoce. Por eso, desde 1999, el gobierno autónomo desarrolla medidas específicas de apoyo lingüístico al alumnado inmigrante de nueva incorporación al sistema educativo. Inicialmente, se crearon los “Talleres de Adaptación Educativa” (TAE) para el alumnado de educación secundaria. Su concepción respondía al modelo de aula cerrada y su objetivo central era la enseñanza y el aprendizaje de la lengua de la escuela. Pero, ya en 2001, las cosas cambiaron y los TAE adoptaron una forma más semejante al modelo de integración parcial. En concreto, el alumnado inmigrante asistía 22 horas y 30 minutos semanales a un TAE y el resto del horario lo pasaba en el aula regular. Sus resultados nunca fueron evaluados, si bien la percepción subjetiva del profe-

sorado y de la administración acentuaba más las carencias que los éxitos (Siqués, 2008).

En 2004, tras un cambio de gobierno, el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya¹ publicó el plan “Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social” (LIC)². Era un plan dirigido a todo el alumnado de Cataluña que hacía del plurilingüismo y la educación intercultural los dos ejes básicos y vertebradores del sistema educativo. Por tanto, era un plan que acentuaba, en relación con el alumnado inmigrante, la acogida y la adaptación escolar y proclamaba que el dominio de la lengua escolar era un destilado de su implicación, bien en las relaciones sociales, bien en las actividades curriculares. A la vez, junto a numerosas medidas, se creaban las aulas de acogida para el alumnado extranjero de incorporación tardía como forma de apoyo tanto a su adaptación escolar como a su progreso lingüístico.

La creación de estas aulas consistió en dotar de material y recursos humanos a las escuelas e institutos que recibían alumnado extranjero a lo largo del curso escolar. Los centros escolares podían emplear estos recursos de dos maneras distintas de acuerdo con su proyecto educativo y lingüístico. Una, para apoyar lingüísticamente al nuevo alumnado en el aula regular de acuerdo con el modelo de integración total mediante la fórmula de *team-teaching* con el profesorado ordinario; otra, para organizar un espacio físico, diferenciado de las aulas ordinarias, al que asistía el alumnado inmigrante unas horas semanales. No obstante, si la decisión del centro escolar era la creación de un espacio físico, bajo la denominación de “aula de acogida”, la administración educativa limitaba la asistencia del alumnado a doce horas semanales y a dos cursos escolares. Igualmente, existía la posibilidad de combinar ambos aspectos, de modo que el alumnado extranjero recibía apoyo lingüístico en el aula ordinaria y asistía unas horas semanales a clases específicas de catalán en el mismo centro escolar.

A diferencia de los TAE, las “aulas de acogida” se crean tanto para los centros de primaria como de secundaria. En el curso 2004-2005 se crearon 649 y actualmente existen 1150. El primer año se realizó una evaluación voluntaria en los centros de educación primaria en la que participaron un 35% de las aulas de acogida (Vila, Perera y Serra, 2006). La evaluación se realizó mediante dos instrumentos: una prueba de conocimiento de catalán A2 de acuerdo con la terminología del Consejo de Europa y una prueba de adaptación escolar. Los resultados mostraron que la adaptación escolar era la variable que mejor describía los resultados de conocimiento de catalán del alumnado inmigrante.

Posteriormente, durante el curso 2005-2006, Vila, Canals, Mayans, Perera, Serra y Siqués (2007, 2009) realizaron una evaluación parcial de las aulas de acogida de primaria y secundaria con las mismas pruebas utilizadas en el curso 2004-2005 en la que participaron 10043 alumnas y alumnos de 591 escuelas de primaria y 6474 alumnas y alumnos de

¹ Gobierno catalán

² Se puede consultar en <http://www.xtec.cat/lic>

332 institutos de educación secundaria. Sus resultados confirmaban la importancia de la adaptación escolar en la descripción del conocimiento de catalán, pero añadían también la variable “lengua familiar” de modo que el alumnado de lengua románica obtenía, en las mismas condiciones de adaptación escolar, número de horas semanales en el aula de acogida, escolarización previa y tiempo de estancia, resultados significativamente superiores al alumnado de otras lenguas. Sin embargo, los análisis realizados no permitieron establecer las predicciones de cada una de las variables en la descripción de los resultados.

Vila, Oller, Perera, Serra y Siqués (2008) estudian las características del alumnado de adaptación escolar alta de las aulas de acogida de Catalunya y concluyen que esta variable tiene más peso que la distancia lingüística estructural de las lenguas del alumnado inmigrante y la lengua catalana. En concreto, evidencian que el alumnado de lengua china e indoiraniana de adaptación escolar alta obtiene mejores resultados en cuatro pruebas de conocimiento lingüístico de catalán (comprensión y expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita) que el alumnado inmigrante de lengua románica de adaptación media.

Las evaluaciones realizadas en Cataluña parecen apoyar la concepción según la cual las aulas abiertas son más eficaces en el aprendizaje de la lengua escolar que las aulas cerradas. Si la adaptación escolar del alumnado inmigrante es la variable que mejor describe el conocimiento de la lengua de la escuela por parte del alumnado inmigrante, se puede pensar que su principal lugar de aprendizaje es el aula ordinaria y, por tanto, el aula de acogida tiene principalmente una función de apoyo a dicho aprendizaje.

Como ya hemos indicado, las características de las aulas de acogida de Cataluña son enormemente diversas y, por tanto, podemos estudiar las asociaciones y predicciones sobre el conocimiento de catalán del alumnado inmigrante que se obtienen a partir de las variables que las configuran. Así, hay alumnado que recibe apoyo lingüístico en el aula ordinaria y alumnado que pasa quince o más horas semanales en un aula de acogida, alumnado que se incorpora al sistema educativo de Cataluña con una escolarización previa regular y alumnado que no ha estado previamente escolarizado, alumnado con un gran número de lenguas y en todos los cursos de la educación primaria, etc. En concreto, estamos interesados en conocer cómo se asocian los diferentes elementos que configuran las aulas de acogida de Cataluña con el conocimiento de catalán y, a la vez, qué predicciones realizan.

Más específicamente, estamos interesados en conocer el peso que tiene la variable adaptación escolar en el conocimiento de catalán y saber cómo se asocian las variables tiempo de estancia, lengua familiar, número de horas semanales en las aulas de acogida, escolarización previa y curso de incorporación al sistema educativo. La variable adaptación escolar fue conceptualizada (ver procedimiento) mediante cuatro dimensiones (relaciones entre el alumnado; relaciones

del alumnado con el profesorado; dominio y uso de estrategias de aprendizaje y satisfacción del alumnado).

Las hipótesis formuladas fueron las siguientes:

1. A mayor adaptación escolar del alumnado inmigrante mayor probabilidad de superar las pruebas A2 (usuario básico) de competencia lingüística en catalán.
2. El alumnado que pasa menos horas semanales en las aulas de acogida es el que tiene más probabilidad de superar las pruebas de competencia lingüística A2 en catalán.
3. La edad y la escolarización previa regular aumentan la probabilidad de superar las pruebas A2 de competencia lingüística.
4. El alumnado inmigrante de lengua románica tiene más probabilidad de superar las pruebas A2 de competencia lingüística en catalán que el alumnado de otras lenguas.
5. El tiempo de estancia del alumnado inmigrante influirá positivamente en su probabilidad de superar las pruebas A2 de competencia lingüística en catalán.

Método

Participantes

Diez mil cuatrocientos quince niñas y niños de 590 escuelas de primaria de Cataluña que recibieron apoyo lingüístico a lo largo del curso escolar 2006-2007. El 92.4% estaba escolarizado en la escuela pública. Sólo había 57 escuelas de titularidad privada con aula de acogida.

Los países de origen eran 94 y se distribuían a lo largo del planeta. Marruecos era el país con el porcentaje más elevado de participantes (18.2%), seguido de Bolivia (11.6%), Rumania (8.5%) y Ecuador (8%). Hay que destacar también el porcentaje de participantes de origen chino (5.2%).

Las lenguas familiares eran 62, de las cuales la más importante era el castellano (47.4%), seguida del árabe (14.1%), del rumano (8.6%) y del chino³ (5.3%).

La mayoría del alumnado (49.5%) había llegado a Cataluña a lo largo del año 2006, un 32.8% lo hizo a lo largo del año 2005 y un 17.7% durante el año 2007.

La Tabla 1 presenta la edad de las y los participantes y su curso de adscripción.

Tabla 1. Edad y curso de adscripción. Curso 2006-2007.

| | <i>primero</i> | <i>segundo</i> | <i>tercero</i> | <i>cuarto</i> | <i>quinto</i> | <i>sexto</i> | total |
|--------------|----------------|----------------|----------------|---------------|---------------|--------------|-------|
| 6 años | 813 | 5 | 2 | 1 | 2 | 0 | 823 |
| 7 años | 109 | 880 | 17 | 0 | 3 | 0 | 1009 |
| 8 años | 7 | 182 | 1564 | 29 | 5 | 2 | 1789 |
| 9 años | 1 | 3 | 373 | 1568 | 19 | 8 | 1972 |
| 10 años | 0 | 1 | 20 | 452 | 1669 | 25 | 2167 |
| 11 años | 1 | 3 | 3 | 16 | 507 | 1628 | 2158 |
| 12 años | 0 | 0 | 3 | 5 | 21 | 468 | 497 |
| Total | 931 | 1074 | 1982 | 2071 | 2226 | 2131 | 10415 |

La gran mayoría del alumnado (78.3%) había estado escolarizado previamente de manera regular, un 15.5% lo había estado de manera irregular y un 6.1% no había estado pre-

³ Se incluyen todas las variantes de la familia lingüística sinotibetana.

viamente escolarizado. Con respecto al alumnado sin escolarización previa, un 27.2% tenía seis años y, por tanto, significaba que no había participado previamente en escuelas de educación infantil.

Las pruebas se administraron únicamente al alumnado que llevaba más de seis meses en Cataluña y que no presentaba necesidades educativas especiales. En concreto, las pruebas no se administraron a 2893 alumnas y alumnos. Además, antes de pasar las pruebas 568 alumnas y alumnos dejaron de asistir al aula de acogida y 355 abandonaron Cataluña a causa de la movilidad familiar. La administración de las pruebas duraba una semana (ver procedimiento) lo cual significó que no todo el alumnado completó todas las subpruebas. En la Tabla 2 presentamos el número de participantes que respondió a las distintas subpruebas de conocimiento de catalán.

Tabla 2. Participantes y subpruebas de conocimiento de catalán. Curso 2006-2007.

| Subpruebas | Participantes |
|--------------------------|---------------|
| Comprensión oral (CO) | 6210 |
| Expresión oral (EO) | 6142 |
| Comprensión lectora (CL) | 5975 |
| Expresión escrita (EE) | 5867 |

Finalmente, las pruebas de adaptación escolar fueron respondidas por 5212 estudiantes y su profesorado del aula de acogida y del aula ordinaria.

Instrumentos

Se utilizaron tres instrumentos. Un cuestionario sobre características individuales del alumnado, una prueba de conocimiento de catalán (nivel A2) y un cuestionario sobre adaptación escolar.

- *Cuestionario de características individuales del alumnado.*- En el cuestionario se solicitaba información sobre las siguientes variables: país de origen, lengua propia, año de llegada a Cataluña, edad, centro escolar y número de horas semanales en el aula de acogida.

- *Prueba de conocimiento de catalán.*- La prueba de conocimiento de catalán corresponde al nivel A2 (usuario básico) determinado por el Consejo de Europa. La prueba evalúa cuatro habilidades lingüísticas: comprensión y expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita.

Los objetivos generales del nivel A2 son:

1. Comprender frases y expresiones utilizadas habitualmente y relacionadas con temas cercanos al alumnado.
2. Comunicarse en situaciones sencillas y habituales que exigen un intercambio simple y directo de información sobre temas cercanos.
3. Describir, con términos simples, aspectos de su experiencia, entorno inmediato y asuntos relacionados con las necesidades básicas.

La Tabla 3 resume los aspectos que se evaluaron en cada una de las cuatro habilidades lingüísticas.

La prueba de comprensión oral constaba de 31 ítems, 16 correspondían a la comprensión de vocabulario, 4 a la comprensión de estructuras, 4 a la comprensión de hechos, 4 a la comprensión de órdenes y 3 a la comprensión de un texto narrativo. La prueba de expresión oral tenía 34 ítems, 16 correspondían a la expresión de vocabulario, 3 a la expresión de un texto descriptivo, 4 a la expresión de hechos y 11 a la expresión de funciones comunicativas. La prueba de comprensión lectora constaba de 16 ítems, 8 correspondían a la comprensión de frases y 8 a la comprensión de textos. Finalmente, la prueba de expresión escrita constaba de 12 ítems, 3 correspondían a la expresión de frases y 9 a la expresión de textos.

Tabla 3: Contenidos evaluados en las subpruebas de conocimiento de catalán.

| CO | EO | CL | EE |
|--|--|--------------------------------------|-----------------------------------|
| Comprensión de vocabulario (sustantivos, adjetivos, verbos y situacionales). | Expresión de Vocabulario (sustantivos, adjetivos, verbos y situacionales). | Comprensión de frases. | Producción de frases. |
| Comprensión de estructuras. | Producción de un texto descriptivo. | Comprensión de un texto narrativo. | Producción de un texto narrativo. |
| Comprensión de hechos. | Explicación de hechos. | Comprensión de un texto instructivo. | Producción de una nota |
| Comprensión de órdenes. | Producción de exponentes que se corresponden con diferentes funciones comunicativas. | | |
| Comprensión de un texto narrativo. | | | |

CO: Comprensión oral; EO: Expresión oral; CL: Comprensión lectora; EE: Expresión escrita

Para la administración de cada prueba se proporcionaban ejemplos que contextualizaban la tarea posterior del alumnado. Los aspectos formales de la prueba eran notables y tanto las láminas, como las tiras en las que el alumnado debía señalar un dibujo, estaban bien diseñadas y eran atractivas.

La Tabla 4 muestra las puntuaciones máximas para cada habilidad y los criterios referenciales para el Ciclo Medio y el Ciclo Superior.

La prueba obtuvo los siguientes índices de fiabilidad: .601 para la comprensión oral; .865 para la expresión oral; .724 para la comprensión lectora y .888 para la expresión escrita. Todos los índices son aceptables, si bien el de la prueba de comprensión oral se sitúa en la banda media.

Tabla 4. Puntuaciones máximas y referenciales de la prueba de conocimiento de catalán.

| | Puntuación máxima | Criterio referencial Ciclo medio ⁴ | Criterio referencial Ciclo Superior ⁵ |
|---------------------|-------------------|--|---|
| Comprensión oral | 55 | 45 | 45 |
| Expresión oral | 88 | 70 | 70 |
| Comprensión lectora | 28 | 17 | 22 |
| Expresión escrita | 43 | 29 | 34 |

- *Cuestionario sobre adaptación escolar.*- El cuestionario de adaptación escolar estaba distribuido en cuatro apartados:

1. Adaptación al medio escolar: se trataba de saber si el alumnado había alcanzado un conocimiento básico del centro (espacios, distribución temporal, costumbres, hábitos, tipo de tareas, etcétera) y había desarrollado un grado de confianza suficiente en el nuevo entorno que le permitiese sentirse cómodo y seguro y, por tanto, poder afrontar los procesos de enseñanza y aprendizaje y de socialización sin inquietudes ni miedos que podrían interferir en los aprendizajes.
2. Estrategias para el aprendizaje: el objetivo era determinar si el alumnado tenía las estrategias para afrontar, con posibilidades de éxito, las tareas escolares que se le pedían. Es importante diferenciar estas estrategias básicas (hábitos de trabajo, interés, participación, atención, esfuerzo, capacidad de solicitar ayuda, etcétera) de los conocimientos.
3. Convivencia y relación entre iguales: se trataba de detectar los puntos fuertes y los puntos débiles en la red de relaciones que establece el alumnado con sus iguales y detectar posibles actitudes de rechazo y ensimismamiento.
4. Convivencia y relación con los adultos: el objetivo era conocer el tipo de relación que el alumnado había establecido con las personas adultas, especialmente con el profesorado.

Los cuatro apartados se plasmaron en tres cuestionarios distintos. El primero fue contestado por el alumnado y se refería a su satisfacción en el aula de acogida y el aula ordinaria, a su interés por las actividades que se realizaban en ambas aulas y a su participación en ellas, a la percepción sobre el profesorado y a las relaciones que había establecido con el resto del alumnado en las dos aulas.

El segundo fue contestado por el profesorado del aula de acogida y el tercero por el profesorado del aula ordinaria. Ambos constaban de cuatro secciones: actitud general del alumno, actitud ante el trabajo escolar, interacciones con el resto del alumnado e interacciones con el profesorado y otras personas profesionales de la educación del centro escolar.

En cada pregunta (por ejemplo, “trabaja en el aula de acogida”) había cuatro respuestas que iban de mucho (4) a nada (1). Cada alumno obtuvo una puntuación que fue el re-

sultado de sumar las puntuaciones que dieron a cada respuesta el alumnado y el profesorado del aula de acogida y el aula ordinaria. Había preguntas que restaban como, por ejemplo, “falta a clase” o “sólo se relaciona con el alumnado de su propia etnia”. La puntuación mínima de la prueba era 50 y la máxima 210.

La fiabilidad de los tres cuestionarios fue medida mediante el Alfa de Cronbach con los siguientes valores: .781 para el cuestionario del alumnado, .858 para el cuestionario del aula de acogida y .865 para el cuestionario del profesorado del aula ordinaria.

Los tres instrumentos fueron elaborados en el marco del programa LIC del Departament d'Educació y pueden ser consultados, así como las instrucciones para su uso, en el “espacio LIC” de la página del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, en http://www.xtec.cat/lic/nou-vingut/professorat/prof_ori_avaluacio1.htm

Procedimiento

El cuestionario de datos personales fue administrado a todo el alumnado y, como ya hemos señalado, las pruebas de conocimiento lingüístico y adaptación escolar fueron administradas a todo el alumnado que llevaba más de seis meses en Cataluña y que no presentaba ninguna característica conductual de riesgo biológico. El profesorado del aula de acogida y del aula regular respondió los apartados correspondientes del cuestionario de adaptación escolar.

Las pruebas se administraron al alumnado y al profesorado entre finales de mayo y mediados de junio del año 2007 por las personas asesoras del programa LIC del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya a lo largo de una semana y fueron enviadas vía telemática al Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) del Departament d'Educació. El envío se hizo de manera ordenada para evitar bajadas de tensión en la red y no perder ningún participante.

Los datos telemáticos fueron transportados al programa SPSS versión 14 y fueron transformados de cadena a numérica para poder calcular los totales de la prueba de lengua catalana y de adaptación escolar. Igualmente, las diferentes variables sobre las características familiares, sociales y escolares del alumnado fueron recodificadas con el objetivo de ser utilizadas en los diferentes análisis estadísticos.

Una vez realizado el cómputo global de la adaptación escolar, las puntuaciones del alumnado fueron clasificadas en tres categorías de menor a mayor adaptación (1, 2 y 3). La puntuación más baja fue 71 y la más alta 210. De acuerdo con la distribución de Gauss, distinguimos los dos extremos que fueron categorizados como 1 (los de menor puntuación) y como 3 (los de mayor puntuación), quedándose en la categoría 2 el resto del alumnado. El corte de los puntos de la curva en ambos extremos respondió a un criterio de agrupación de los sujetos en sus puntuaciones. Es decir, en la puntuación 71 y siguientes había 1, 2 o 3 sujetos y, progresivamente, el número aumentaba hasta 20 para la puntuación

⁴ El ciclo medio incorpora los cuatro primeros cursos de primaria.

⁵ El ciclo superior incorpora los dos últimos cursos de primaria.

125. A partir de dicho punto, cada puntuación agrupaba a 50, 60 o más de 70 sujetos, hasta la puntuación 197 a partir de la cual decrecía progresivamente el número de participantes que agrupaba cada puntuación, yendo desde 44 hasta 1 sujeto. Las medias y desviaciones obtenidas para cada categoría fueron respectivamente $X = 120.13$ y $d = 10.23$; $X = 164.82$ y $d = 15.85$ y $X = 198.46$ y $d = 3.68$. La comparación de medias mediante el ANOVA fue significativa ($F(2) = 2566.639$; $p < .001$).

Las lenguas familiares del alumnado fueron clasificadas, de acuerdo con Moreno Cabrera (2003), en familias lingüísticas (románicas, eslavas, semíticas, germánicas, sinotibetanas, nigerocongolesas, malayopolinésicas, indoiranianas y bereberes).

Utilizamos cuatro variables dependientes (CO, EO, CL y EE) y ocho variables independientes: tiempo de estancia (TE), familia lingüística (FL), edad (EDAT), horas semanales en el aula de acogida (HAA), escolarización previa (EP), curso de adscripción (CURS), titularidad de la escuela (TITULARITAT) y adaptación escolar (ADAPT).

Las variables dependientes tenían un valor numérico y las independientes eran categoriales. En los análisis únicamente consideramos las categorías con más de 25 sujetos.

1. CO: la puntuación era de 0 a 55.
2. EO: la puntuación era de 0 a 88.
3. CL: la puntuación era de 0 a 28.
4. EE: la puntuación era de 0 a 43.
5. TE: tenía cinco dimensiones. (1) de 6 a 9 meses; (2) de 10 a 21 meses; (3) de 22 a 33 meses; (4) de 34 a 45 meses y (5) más de 45 meses.
6. FL: tenía 9 dimensiones. (1) lenguas románicas; (2) lenguas eslavas; (3) lenguas semíticas; (4) lenguas germánicas; (5) lenguas sinotibetanas; (6) lenguas nigerocongolesas; (7) lenguas malayopolinésicas; (8) lenguas indoiranianas y (9) lenguas bereberes.
7. EDAT: tenía ocho categorías. (1) seis años; (2) siete años; (3) ocho años; (4) nueve años; (5) diez años; (6) once años; (7) doce años y (8) trece años.
8. HAA: tenía cuatro categorías. (1) menos de cinco horas semanales; (2) de seis a diez horas semanales; (3) de once a quince horas semanales y (4) más de quince horas semanales.
9. EP: tenía tres categorías. (1) sin escolarización; (2) escolarización irregular y (3) escolarización regular.
10. CURS: tenía seis categorías. (1) primero; (2) segundo; (3) tercero; (4) cuarto; (5) quinto y (6) sexto.
11. TITULARITAT: tenía dos categorías. (1) privada y (2) pública.
12. ADAPT: tenía tres categorías. (1) baja, (2), media y (3) alta.

Análisis de los datos

Los datos fueron analizados mediante una regresión lineal binaria hacia delante wald porque permite, mediante las odd ratio, conocer la probabilidad de que una determinada

categoría de las variables independientes aumente o disminuya la probabilidad de pertenecer a uno de los dos grupos de las variables dependientes. La técnica de pasos adelante wald fue utilizada porque el número de variables independientes era alto y solo nos interesaba las que se mostraban relevantes en la explicación de los resultados.

Las variables dependientes fueron CO, EO, CL y EE y el resto de variables (TE, FL, EDAT, HAA, EP, CURS, TITULARITAT y ADAPT) eran las variables independientes. Las variables dependientes fueron transformados en dos categorías dicotómicas (0=alumnado que no alcanzaba el criterio referencial y 1=alumnado que alcanzaba o superaba el criterio referencial)⁶. Cada nivel de referencia establece si se supera o no la prueba y, por tanto, para cada subprueba los dos grupos dicotómicos significaban superar o no la prueba utilizada para evaluar los cuatro aspectos de la competencia lingüística. En relación con la comprensión lectora (CL) y expresión escrita (EE), dado que sus niveles de referencia son diferentes de acuerdo con el ciclo de la educación primaria, distinguimos dos análisis de regresión logística binaria diferentes: uno para el alumnado de ciclo superior (los dos últimos años) y otro para el resto del alumnado.

Valoramos la interacción entre las distintas variables mediante un análisis multivariante y eliminamos la variable EDAT porque su interacción con la variable CURS era significativa ($p < .017$) y, por tanto, era colineal⁷.

El resto de variables independientes se incorporaron como categoriales y se hizo siempre teniendo como referencia la primera categoría.

Realizamos seis regresiones logísticas primarias. Dos referidas a las variables dependientes CO y EO que incluían a todo el alumnado y cuatro más para las variables dependientes CL y EE tanto para el alumnado del ciclo superior como para el resto del alumnado. Para cada regresión logística utilizamos el coeficiente de regresión de Nagelkerke y evaluamos la bondad del ajuste del modelo mediante la prueba de Hosmer y Lemeshow y la prueba Omnibus de Chi-cuadrado.

Resultados

La Tabla 5 presenta el número de participantes en cada una de las variables independientes y categorías incorporadas en los seis análisis logísticos binarios.

De acuerdo con lo expresado en el procedimiento, las categorías con menos de 25 participantes no fueron incluidas en los análisis logísticos.

Hemos dividido los resultados en cuatro apartados. En el primero, señalamos el porcentaje de alumnado que supera cada una de las cuatro subpruebas empleadas para evaluar el conocimiento lingüístico. En el segundo presentamos los resultados de la regresión logística binaria realizado para las

⁶ La prueba fue baremada el año 2004 por el Departament d'Educació mediante una muestra de alumnado nacional de educación primaria.

⁷ En Cataluña, el alumnado extranjero se incorpora al curso escolar correspondiente con su edad.

variables dependientes CO y EO. En el tercero mostramos los resultados de CL y EE de acuerdo con el criterio referencial del ciclo medio y, finalmente, en el cuarto, expone-

mos los resultados de CL y EE del alumnado del ciclo superior.

Tabla 5. Participantes en las variables independientes para cada análisis logístico binario. Variables dependientes CO, EO, CLCM, EECM, CLCS, EECS.

| | | CO | EO | CLCM | EECM | CLCS | EECS |
|-------------|-------------------|------|------|------|------|------|------|
| FL | románicas | 3142 | 3142 | 1444 | 1425 | 1523 | 1505 |
| | eslavas | 234 | 234 | 95 | 95 | 126 | 125 |
| | semíticas | 798 | 798 | 302 | 292 | 375 | 361 |
| | germánicas | 98 | 98 | 46 | 45 | 48 | 47 |
| | sinotibetanas | 245 | 245 | 75 | 67 | 133 | 128 |
| | nigerocongolesas | 83 | 83 | | | 51 | 52 |
| | malaiopolinésicas | 41 | 41 | | | | |
| | indoiranianas | 264 | 264 | 108 | 101 | 117 | 115 |
| | bereberes | 242 | 242 | 90 | 83 | 121 | 118 |
| CURS | primero | 25 | 25 | | | | |
| | segundo | 63 | 63 | 35 | 34 | | |
| | tercero | 1162 | 1162 | 1032 | 1003 | | |
| | cuarto | 1213 | 1213 | 1135 | 1112 | | |
| | quinto | 1331 | 1331 | | | 1241 | 1214 |
| | sexto | 1353 | 1353 | | | 1253 | 1237 |
| TE | De 6 a 9 meses | 347 | 347 | 116 | 109 | 142 | 136 |
| | De 10 a 21 meses | 2860 | 2860 | 1246 | 1211 | 1378 | 1359 |
| | De 22 a 33 meses | 1940 | 1940 | 840 | 829 | 974 | 956 |
| HAA | menos de 5 horas | 2336 | 2336 | 1090 | 1070 | 1084 | 1070 |
| | de 6 a 10 horas | 2432 | 2432 | 991 | 963 | 1248 | 1225 |
| | de 11 a 15 horas | 353 | 353 | 121 | 116 | 162 | 156 |
| | de 16 a 20 horas | 26 | 26 | | | | |
| ADAPT | baja | 390 | 390 | 135 | 129 | 187 | 179 |
| | media | 4423 | 4423 | 1903 | 1860 | 2153 | 2121 |
| | alta | 334 | 334 | 164 | 160 | 154 | 151 |
| EP | sin escolarizar | 170 | 170 | 68 | 67 | 43 | 41 |
| | irregular | 724 | 724 | 292 | 280 | 321 | 307 |
| | regular | 4253 | 4253 | 1842 | 1802 | 2130 | 2103 |
| TITULARITAT | pública | 4743 | 4743 | 2033 | 1984 | 2292 | 2249 |
| | privada | 404 | 404 | 169 | 165 | 202 | 202 |

Alumnado que supera las pruebas de conocimiento lingüístico

La Tabla 6 muestra el porcentaje de alumnado que supera cada una de las cuatro subpruebas empleadas.

Tabla 6. Porcentaje de alumnado de las aulas de acogida que supera las pruebas

| | CO | EO | CLCM | EECM | CLCS | EECS |
|------------|------|------|------|------|------|------|
| porcentaje | 70.9 | 58.0 | 83.4 | 57.5 | 59.7 | 36.9 |

Todas las pruebas son superadas por más del 55% de los participantes, excepto la subprueba de expresión escrita correspondiente al alumnado de ciclo superior.

Las pruebas de comprensión tienen un mayor porcentaje de alumnado que las supera que las pruebas de expresión.

Resultados de las regresiones logísticas binarias para las variables CO y EO.

Las regresiones lineales binarias clasifican respectivamente al 78.7% y 69% de las y los participantes en las subpruebas de CO y EO.

La Tabla 7 muestra las variables incluidas en la ecuación en el último paso para las subpruebas de comprensión y expresión oral.

Las dos ecuaciones incluyen todas las variables, excepto la variable TITULARITAT que no se incluye en la ecuación para la variable EO porque tiene una probabilidad mayor de .05.

En ambas ecuaciones, la variable ADAPT adquiere un gran valor. Así, en ambas habilidades orales el alumnado de adaptación escolar alta respecto al alumnado de adaptación escolar baja multiplica por más de seis su probabilidad de pertenecer al grupo que ha superado las subpruebas.

Tabla 7. Variables en la ecuación para comprensión y expresión oral.

| | Comprensión oral | | | | Expresión oral | | | |
|--------------------------------------|------------------|---------|-------|-------|----------------|---------|-------|-------|
| | β | Wald | $p <$ | OR | β | Wald | $p <$ | OR |
| FL (románicas) | | 415.687 | .001 | | | 361.392 | .001 | |
| Eslavas | -0.919 | 30.376 | .001 | 0.399 | -0.652 | 19.767 | .001 | 0.521 |
| Semíticas | -1.515 | 221.512 | .001 | 0.220 | -1.094 | 135.937 | .001 | 0.335 |
| Germánicas | -0.928 | 13.349 | .001 | 0.395 | -0.711 | 10.220 | .001 | 0.491 |
| Sinotibetanas | -2.131 | 192.569 | .001 | 0.119 | -2.362 | 173.787 | .001 | 0.094 |
| Nigerocongolesas | -0.844 | 9.633 | .002 | 0.430 | -0.742 | 9.193 | .002 | 0.476 |
| Malayopolinésicas | -1.177 | 10.328 | .001 | 0.308 | -1.481 | 17.827 | .001 | 0.227 |
| Indoiranianas | -2.072 | 194.773 | .001 | 0.126 | -1.861 | 140.560 | .001 | 0.156 |
| Bereberes | -1.418 | 80.427 | .001 | 0.242 | -0.948 | 40.182 | .001 | 0.387 |
| ADAPT (baja) | | 109.177 | .001 | | | 99.398 | .001 | |
| Media | 1.126 | 85.906 | .001 | 3.085 | 0.765 | 38.632 | .001 | 2.149 |
| Alta | 1.926 | 78.337 | .001 | 6.861 | 1.840 | 99.398 | .001 | 6.294 |
| CURS (primero) | | 42.098 | .001 | | | 25.816 | .001 | |
| Segundo | 0.224 | 0.157 | .692 | 1.251 | -0.053 | 0.010 | .922 | 0.948 |
| Tercero | 0.571 | 1.367 | .242 | 1.770 | 0.227 | 0.230 | .632 | 1.254 |
| Cuarto | 0.845 | 2.986 | .084 | 2.328 | 0.461 | 0.952 | .329 | 1.586 |
| Quinto | 1.041 | 4.528 | .033 | 2.833 | 0.605 | 1.635 | .201 | 1.831 |
| Sexto | 1.134 | 5.371 | .020 | 3.107 | 0.573 | 1.468 | .226 | 1.773 |
| TITULARITAT (privada) | -0.355 | 7.305 | .007 | 0.701 | | | | |
| HAA (menos de cinco horas semanales) | | 29.538 | .001 | | | 43.191 | .001 | |
| De seis a diez horas | -0.326 | 16.457 | .001 | 0.722 | -0.386 | 33.581 | .001 | 0.680 |
| De once a quince horas | -0.499 | 13.004 | .001 | 0.607 | -0.589 | 19.183 | .001 | 0.555 |
| Más de quince horas | -1.555 | 10.933 | .001 | 0.211 | -0.873 | 3.581 | .058 | 0.418 |
| TE (de 6 a 9 meses) | | 160.328 | .001 | | | 261.471 | .001 | |
| De 10 a 21 meses | 0.786 | 33.954 | .001 | 2.194 | 0.667 | 28.453 | .001 | 1.948 |
| De 22 a 33 meses | 1.677 | 124.364 | .001 | 5.349 | 1.733 | 160.529 | .001 | 5.658 |
| EP (sin escolarización) | | 47.095 | .001 | | | 62.218 | .001 | |
| Escolarización irregular | 0.027 | 0.020 | .889 | 1.027 | -0.349 | 3.346 | .067 | 0.705 |
| Escolarización regular | 0.657 | 12.819 | .001 | 1.928 | 0.387 | 4.629 | .031 | 1.472 |
| Constante | -1.420 | 7.220 | .007 | 0.242 | -3.213 | 62.837 | .001 | 0.040 |

R^2 de Nagelkerke=.253 y .241 respectivamente para CO y EO.

La variable TE tiene también un gran peso. En este caso, a más tiempo de estancia del alumnado inmigrante de las aulas de acogida se multiplica por más de cinco su probabilidad de superar la prueba.

Las variables EP y CURS tienen menos peso, si bien ambas manifiestan que el alumnado de cursos superiores tiene más probabilidades de superar las pruebas orales que el alumnado de segundo curso y, a la vez, que el alumnado que ha tenido una escolarización previa regular tiene una probabilidad mayor de superar las pruebas que el alumnado sin escolarización previa o con una escolarización irregular. En relación con ambas pruebas, estas dos variables se muestran más potentes en comprensión que en expresión oral.

La variable HAA informa que el alumnado que pasa más horas semanales en el aula de acogida es el que tiene menos probabilidad de superar la prueba y, además, la probabilidad de formar parte del grupo que alcanza o supera el nivel referencial de ambas pruebas aumenta a medida que disminuye el número de horas semanales que el alumnado inmigrante pasa en las aulas de acogida.

La variable TITULARITAT se muestra significativa en la ecuación de la variable CO para el alumnado que asiste a la

escuela privada en el sentido de tener menos probabilidades de superar la subprueba.

Finalmente, la variable FL adquiere también un peso importante. Primero, en relación al alumnado de lenguas románicas, el resto tiene más probabilidad de formar parte del grupo que no supera ambas pruebas orales. Segundo, la probabilidad aumenta enormemente entre el alumnado de lengua sinotibetana e indoiraniana y, tercero, la probabilidad aumenta menos en el alumnado de lengua eslava.

Resultados de las regresiones logísticas binarias para las variables CL y EE referentes al ciclo medio.

Las regresiones lineales binarias clasifican respectivamente al 80.4% y 64.8% de las y los participantes en las subpruebas de CL y EE cuyo criterio de referencia es el ciclo medio.

La Tabla 8 muestra las variables incluidas en la ecuación en el último paso para las subpruebas de comprensión lectora y expresión escrita.

Tabla 8. Variables en la ecuación para comprensión y expresión escrita. Ciclo Medio.

| | Comprensión lectora | | | | Expresión escrita | | | |
|--------------------------------------|---------------------|--------|-------|-------|-------------------|--------|-------|--------|
| | β | Wald | $p <$ | OR | β | Wald | $p <$ | OR |
| FL (románicas) | | 96.958 | .001 | | | 58.896 | .001 | |
| Eslavas | 0.920 | 12.242 | .001 | 0.399 | -0.320 | 1.999 | .157 | 0.726 |
| Semíticas | -1.119 | 46.564 | .001 | 0.327 | -0.762 | 26.571 | .001 | 0.467 |
| Germánicas | -1.239 | 11.706 | .001 | 0.290 | -0.459 | 2.018 | .155 | 0.632 |
| Sinotibetanas | -1.558 | 32.953 | .001 | 0.211 | -1.502 | 25.056 | .001 | 0.223 |
| Indo-iranianas | -1.407 | 37.546 | .001 | 0.245 | -1.040 | 19.544 | .001 | 0.354 |
| Bereberes | -1.326 | 27.532 | .001 | 0.265 | -0.143 | 0.341 | .559 | 0.867 |
| ADAPT (baja) | | 31.392 | .001 | | | 63.231 | .001 | |
| Media | 0.813 | 15.499 | .001 | 2.254 | 1.268 | 30.707 | .001 | 3.553 |
| Alta | 2.242 | 28.399 | .001 | 9.411 | 2.403 | 63.146 | .001 | 11.054 |
| CURS (segundo) | | | | | | 10.514 | .005 | |
| Tercero | | | | | 0.343 | 0.873 | .350 | 1.409 |
| Cuarto | | | | | 0.625 | 2.900 | .089 | 1.868 |
| HAA (menos de cinco horas semanales) | | 48.142 | .001 | | | 20.866 | .001 | |
| De seis a diez horas | -0.868 | 45.299 | .001 | 0.420 | -0.354 | 12.737 | .001 | 0.702 |
| De once a quince horas | -0.956 | 16.418 | .001 | 0.384 | -0.837 | 12.951 | .001 | 0.433 |
| TE (de 6 a 9 meses) | | 38.459 | .001 | | | 38.459 | .001 | |
| De 10 a 21 meses | 0.747 | 10.182 | .001 | 2.110 | 0.747 | 10.182 | .010 | 1.755 |
| De 22 a 33 meses | 1.417 | 30.558 | .001 | 4.126 | 1.417 | 30.558 | .001 | 3.402 |
| EP (sin escolarización) | | 29.656 | .001 | | | 29.656 | .001 | |
| Escolarización irregular | -0.265 | 0.703 | .402 | 0.767 | -0.265 | 0.703 | .177 | 0.667 |
| Escolarización regular | 0.570 | 3.580 | .058 | 1.769 | 0.570 | 3.580 | .122 | 1.539 |
| Constante | 0.205 | 0.237 | .627 | 1.228 | -2.292 | 21.395 | .001 | 0.101 |

R^2 de Nagelkerke = .229 y .170 respectivamente para CL y EE.

Las dos ecuaciones incluyen todas las variables, excepto la variable TITULARITAT que tiene una probabilidad mayor de .05 en ambas ecuaciones y la variable CURS en la ecuación de la variable CL.

La variable ADAPT multiplica por nueve y por once la probabilidad del alumnado de adaptación alta de formar parte respectivamente del grupo que supera la prueba de comprensión lectora y de expresión escrita. Es la variable que aumenta más la probabilidad de superar las pruebas empleadas.

El alumnado que estudia cuarto de primaria aumenta también su probabilidad de superar la prueba de expresión escrita respecto al alumnado de cursos anteriores.

La variable TE se muestra homogénea. Existe una relación causal entre aumento del tiempo de estancia del alumnado extranjero y aumento de la probabilidad de superar las pruebas. En concreto, al máximo tiempo de estancia se multiplica respectivamente por cuatro y por tres la probabilidad de superar las pruebas de comprensión lectora y expresión escrita.

La variable FL opera de manera semejante a su inclusión en las ecuaciones de las variables CO y EO. Todo el alumnado con una lengua distinta a las lenguas románicas tiene menos probabilidad de incorporarse al grupo que supera ambas pruebas. En relación con ambas variables, el alumnado que tiene la menor probabilidad de superar la prueba es el de lengua sinotibetana e indo-iraniana.

Finalmente, las variables HAA y EP operan de manera semejantes a como lo hacen en relación con las variables CO y EO.

Resultados de las regresiones logísticas binarias para las variables CL y EE del alumnado de ciclo superior

Las regresiones lineales binarias clasifican respectivamente al 73.1% y 64.5% de las y los participantes del ciclo superior en las subpruebas de CL y EE.

La Tabla 9 muestra las variables incluidas en la ecuación en el último paso para las subpruebas de comprensión lectora y expresión escrita.

Las dos ecuaciones incluyen todas las variables, excepto la variable TITULARITAT en ambas ecuaciones y la variable CURS en la ecuación de la variable EE. Ambas tienen una probabilidad mayor de .05 en las diferentes ecuaciones.

La adaptación alta del alumnado de ciclo superior multiplica por nueve su probabilidad de superar ambas pruebas.

La variable FL opera de manera semejante a las otras ecuaciones. Todo el alumnado de las aulas de acogida con una lengua distinta a una lengua románica tiene más probabilidad de formar parte del grupo que no supera ambas pruebas. Pero, a diferencia del resto de ecuaciones, en relación con la comprensión lectora todo el alumnado con una lengua distinta a una lengua románica, excepto el alumnado de lengua eslava, tiene un valor semejante en el parámetro β .

La variable EP se muestra más potente que en las otras ecuaciones. De hecho, la probabilidad del alumnado con una escolarización previa regular de superar ambas pruebas se multiplica por cinco en comprensión lectora y por tres en expresión escrita.

Tabla 9. Variables en la ecuación para comprensión lectora y expresión escrita. Ciclo Superior.

| | Comprensión lectora | | | | Expresión escrita | | | |
|--------------------------------------|---------------------|---------|-------|-------|-------------------|---------|-------|-------|
| | β | Wald | $p <$ | OR | β | Wald | $p <$ | OR |
| FL (románicas) | | 146.962 | .001 | | | 103.283 | .001 | |
| Eslavas | -0.258 | 1.375 | .241 | 0.773 | -0.248 | 1.642 | .200 | 0.780 |
| Semíticas | -1.173 | 73.100 | .001 | 0.309 | -1.043 | 54.437 | .001 | 0.352 |
| Germánicas | -1.348 | 18.229 | .001 | 0.260 | -0.706 | 4.819 | .028 | 0.494 |
| Sinotibetanas | -1.300 | 41.595 | .001 | 0.273 | -1.622 | 43.534 | .001 | 0.198 |
| Nigerocongolesas | -1.553 | 23.443 | .001 | 0.212 | -0.907 | 6.959 | .008 | 0.404 |
| Indoiranianas | -1.336 | 39.520 | .001 | 0.263 | -1.09 | 23.512 | .001 | 0.330 |
| Bereberes | -1.586 | 55.330 | .001 | 0.205 | -0.745 | 11.550 | .001 | 0.475 |
| ADAPT (baja) | | 73.997 | .001 | | | 66.118 | .001 | |
| Media | 1.246 | 52.726 | .001 | 3.476 | 1.171 | 33.228 | .001 | 3.227 |
| Alta | 2.277 | 61.314 | .001 | 9.751 | 2.200 | 66.111 | .001 | 9.022 |
| HAA (menos de cinco horas semanales) | | 21.809 | .001 | | | 18.814 | .001 | |
| De seis a diez horas | -0.348 | 11.248 | .001 | 0.706 | -0.87 | 9.354 | .002 | 0.751 |
| De once a quince horas | -0.827 | 17.954 | .001 | 0.437 | -0.21 | 14.216 | .001 | 0.440 |
| CURS (Sexto) | 0.273 | 8.375 | .004 | 1.314 | | | | |
| TE (de 6 a 9 meses) | | 55.707 | .001 | | | 38.616 | .001 | |
| De 10 a 21 meses | 0.765 | 16.064 | .001 | 2.150 | 0.782 | 14.987 | .001 | 2.187 |
| De 22 a 33 meses | 1.386 | 44.898 | .001 | 3.999 | 1.202 | 32.120 | .001 | 3.325 |
| EP (sin escolarización) | | 37.583 | .001 | | | 24.682 | .001 | |
| Escolarización irregular | 0.957 | 5.831 | .016 | 2.603 | 0.237 | 0.298 | .585 | 1.267 |
| Escolarización regular | 1.613 | 17.692 | .001 | 5.019 | 0.922 | 4.878 | .027 | 2.514 |
| Constante | -2.310 | 24.679 | .001 | 0.099 | -2.642 | 27.212 | .001 | 0.071 |

R² de Nagelkerke=.226 y .170 respectivamente para CL y EE.

La variable CURS sólo se incorpora a la ecuación de la variable CL y modifica poco los resultados del alumnado de sexto de primaria respecto al de quinto de primaria.

La variable TE muestra que a mayor tiempo de estancia del alumnado extranjero más probabilidad de superar ambas pruebas. En concreto, al mayor tiempo de estancia se multiplica por cuatro y por tres la probabilidad respectiva de superar la prueba de comprensión lectora y expresión escrita.

La variable HAA se comporta de forma semejante a su valor en las otras ecuaciones. A menos horas semanales de permanencia del alumnado en las aulas de acogida más probabilidad de superar ambas pruebas.

La tabla 10 presenta las pruebas ómnibus y la de Hosmer y Lemeshow para cada variable dependiente.

Tabla 10. Prueba Ómnibus del modelo y de Hosmer y Lemeshow en el último paso para CO, EO, CL (ciclo medio), EE (ciclo medio), CL (ciclo superior) y EE (ciclo superior).

| | Omnibus | | | Hosmer y Lemeshow | | |
|---------------------|----------|----|-------|-------------------|----|-------|
| | χ^2 | gl | $p <$ | χ^2 | gl | $p <$ |
| CO | 957.412 | 23 | .001 | 6.708 | 8 | .568 |
| EO | 1022.838 | 22 | .001 | 5.745 | 8 | .676 |
| CL (ciclo medio) | 341.491 | 16 | .001 | 6.274 | 7 | .508 |
| EE (ciclo medio) | 287.447 | 16 | .001 | 4.926 | 7 | .669 |
| CL (ciclo superior) | 442.998 | 16 | .001 | 2.703 | 8 | .952 |
| EE (ciclo superior) | 332.047 | 15 | .001 | 9.544 | 7 | .216 |

La prueba de Hosmer y Lemeshow muestra la bondad del ajuste de las seis ecuaciones y la prueba ómnibus afirma la adecuación del modelo en las seis ecuaciones.

Finalmente, hemos de decir que los valores de la R² Nagelkerke son bajos, lo cual es normal ya que existen otras variables independientes que no analizamos en este trabajo

como, por ejemplo, el nivel educativo de las familias, las características individuales relacionadas con el aprendizaje o las actitudes y los usos lingüísticos que son pertinentes para comprender la adquisición de segundas lenguas.

Discusión y conclusiones

Los resultados muestran que la variable adaptación escolar es la que más modifica la probabilidad del alumnado de las aulas de acogida de Cataluña del curso 2006-2007 de superar las distintas pruebas empleadas para evaluar su competencia lingüística en catalán. No obstante, el aumento de la probabilidad de superar las pruebas lingüísticas a medida que aumenta la adaptación escolar es distinto en relación con las pruebas orales y escritas. Así, en las segundas la probabilidad del alumnado de adaptación escolar alta de superar las pruebas es casi el doble de su probabilidad de superar las pruebas orales.

El lenguaje escrito es la herramienta principal que se emplea en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Por eso, el alumnado inmigrante que se implica activamente en dichas actividades es el que tiene más probabilidad de progresar lingüísticamente en relación con la lectura y la escritura. En cambio, sin olvidar que la escuela es una fuente de progreso lingüístico oral, el entorno social del alumnado inmigrante ayuda también a progresar oralmente y, por tanto, independientemente de la mayor o menor adaptación escolar todo el alumnado progresa en comprensión y expresión oral.

A mayor tiempo de estancia del alumnado inmigrante más probabilidad de superar las pruebas de conocimiento lingüístico. Pero, a diferencia de la variable adaptación esco-

lar, el tiempo de estancia tiene más peso en las habilidades lingüísticas orales que en las escritas. Ello apoya que, independientemente de la mayor o menor adaptación escolar del alumnado inmigrante, el entorno social es una fuente de desarrollo lingüístico oral. Es decir, a más tiempo de estancia más probabilidad de superar las pruebas orales. En cambio, nuestros datos parecen apoyar que, en relación a las pruebas escritas, aunque el tiempo de estancia es importante, aún tiene más importancia la adaptación escolar.

Las predicciones que realiza la variable HAA (horas semanales en el aula de acogida) parecen confirmar nuestra hipótesis. Es decir, probablemente a mayor tiempo en el aula de acogida del alumnado inmigrante su adaptación escolar es menor y, por tanto, a más horas semanales en el aula de acogida disminuye su probabilidad de superar las pruebas lingüísticas.

Se podría objetar que el alumnado que pasa más tiempo en el aula de acogida es el que mantiene menos interacciones en catalán con el resto del alumnado y que consecuentemente sabe menos catalán y, por tanto, su adaptación escolar es más baja. Sin embargo, los datos empíricos sobre los usos lingüísticos del alumnado de Cataluña, así como la distribución del alumnado extranjero en los centros escolares, no apoyan esta idea. Primero, independientemente de la presencia del catalán como lengua vehicular de las actividades de enseñanza y aprendizaje, el alumnado de Cataluña mantiene sus relaciones en su lengua familiar y de manera general sólo se producen cambios de lengua en condiciones muy específicas. Así, en las escuelas con más del 70% de alumnado catalanohablante, este alumnado se dirige mayoritariamente en catalán al alumnado castellano hablante; en el resto de situaciones el alumnado castellano hablante y catalanohablante utilizan casi siempre el castellano en sus relaciones (Canal y Vial, 2005; Galindo, 2008; Mena, Serra y Vila, 2005; Vila y Vial, 2000). Segundo, la tendencia del alumnado a utilizar el castellano en sus relaciones sociales se incrementa en el caso del alumnado extranjero de nueva incorporación. Así, incluso en contextos con un elevado número de catalanohablantes, existe una tendencia a hablar en castellano al alumnado extranjero (Torrijos, 2008). Y, tercero, la distribución del alumnado extranjero en las escuelas de Cataluña muestra que la gran mayoría asiste a centros escolares en los que la presencia de catalanohablantes es inexistente o muy baja (Sánchez, 2009). En definitiva, independientemente del número de horas que el alumnado extranjero pasa en las aulas de acogida, los datos apuntan a que sus oportunidades de emplear el catalán en sus relaciones sociales son muy pocas.

A estas variables se debe de añadir la variable familia lingüística. De una parte, en todas las ecuaciones el alumnado de lengua románica tiene mayor probabilidad de superar las pruebas correspondientes que el alumnado de otras lenguas. Nuestros datos empíricos apoyan la idea de que la distancia estructural entre las lenguas tiene un papel en el proceso de adquisición de una segunda lengua, de modo que el proceso se facilita cuando la lengua propia del alumnado y la lengua de aprendizaje son próximas estructuralmente. De la otra,

parece que los resultados para el alumnado de lengua distinta a una lengua románica afirman una tendencia en el sentido de mitigar los efectos de la distancia lingüística estructural en las pruebas escritas del alumnado del ciclo superior versus las pruebas orales. Por ejemplo, en el alumnado de lengua sinotibetana versus el alumnado de lengua románica su probabilidad de no superar las pruebas orales aumenta respectivamente en un 8.403 y 10.638 para la comprensión y la expresión oral. Sin embargo, respecto a las pruebas escritas del mismo alumnado del ciclo superior, la probabilidad de no superar las pruebas se reduce a un 3.633 para la comprensión lectora y un 5.050 para la expresión escrita. Esta tendencia no es homogénea en todas las lenguas, especialmente en el alumnado de lengua nigerocongolesa, pero sí que se observa de modo general en el resto de lenguas.

Esta segunda constatación se relaciona con las predicciones que realiza la variable EP (escolarización previa). Esta variable muestra que el alumnado con una escolarización previa regular tiene más probabilidades de superar las cuatro subpruebas lingüísticas. Pero, además, podemos constatar que sus predicciones son distintas en relación con las pruebas orales y las pruebas escritas de ciclo superior. En el primer caso, las predicciones se acercan a multiplicar por dos y uno y medio la probabilidad de superar respectivamente las pruebas de comprensión y expresión oral y en el segundo se multiplica por algo más de cinco la probabilidad de superar la prueba de comprensión oral y por más de dos y medio la de expresión escrita. Es decir, independientemente de la distancia estructural de las lenguas, probablemente el alumnado que ha tenido una escolarización previa regular ha desarrollado habilidades básicas sobre la lectura y la escritura que puede utilizar para encarar con mayores probabilidades de éxito las actividades de enseñanza y aprendizaje vehiculadas por el catalán.

Finalmente, la variable CURS, asociada a la edad del alumnado, muestra que de modo general, a mayor edad más posibilidades de superar las diferentes pruebas.

Los resultados obtenidos parecen apoyar la distinción entre un ámbito conversacional y un ámbito académico en el uso de la lengua escolar (Cummins, 1981a). Las pruebas empleadas se corresponden con el nivel de usuario básico (A2) de la nomenclatura del Consejo de Europa. Por eso, las pruebas orales evalúan aspectos relacionados con la posibilidad del alumnado inmigrante de implicarse en conversaciones en el ámbito de sus interacciones sociales, mientras que las pruebas escritas se refieren a rudimentos básicos relacionados con el dominio de la lectura y la escritura en catalán. Ello implica, como hemos visto, que sus contextos de adquisición sean relativamente diferentes o, en otras palabras, que el entorno social ayuda más a desarrollar las habilidades orales que las de lectura y escritura y, a la vez, que el alumnado que ya ha desarrollado desde su lengua habilidades de lectura y escritura pueda utilizarlas para encarar dichas actividades en catalán.

Para concluir, nuestros datos apoyan la importancia de la adaptación escolar del alumnado inmigrante como variable

fundamental en su progreso de la lengua escolar. Por eso, las políticas que segregan al alumnado extranjero del alumnado nacional sobre la idea de que antes de incorporarse activamente a las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula ordinaria deben de aprender la lengua escolar mediante apoyos específicos consiguen justamente lo contrario. Nuestros datos acerca de las limitaciones lingüísticas del alumnado inmigrante por el hecho de pasar muchas horas semanales en el aula de acogida parecen confirmar que la segregación no es una buena manera de aprender la lengua escolar. Al contrario, da la impresión que el contexto principal de aprendizaje de la lengua escolar es el aula ordinaria y, por eso, cuantas menos horas semanales en el aula de acogida las

posibilidades del alumnado inmigrante de desarrollar habilidades en catalán como usuarios básicos se incrementan.

Sin embargo, ello no significa que el aprendizaje de la lengua escolar se realice de manera espontánea, es decir, que la interacción social con los demás por sí misma conlleve habilidades lingüísticas escolares (Genesee, Lindholm-Leary, Saunders y Christian, 2006; Vila, 2006). Probablemente, al lado de dichas interacciones hace falta un apoyo lingüístico sistemático bien en el aula ordinaria, bien en forma de clases de lengua controladas.

Agradecimientos: Esta investigación ha sido financiada con una ayuda concedida por el Ministerio de Ciencia e Innovación EDU2009-12875.

Referencias

- Bruner, J. (1983). *Child's Talk*. New York: Norton.
- Canal, I. y Vial, S. (2005). Llengua i escola a l'ensenyament primari. Comunicació al Tercer Simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants, Vic, setembre.
- Collier, V. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2008). *Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE*. Libro Verde, SEC No. 2173. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- Creese, A. (2005). *Teacher Collaboration and Talk in Multilingual Classrooms*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1981a). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En California office of Bilingual Bicultural Education. *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp. 3-49). Los Angeles: California State University.
- Cummins, J. (1981b). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 1, 132-149.
- Eurydice (2004). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. European Commission Brussels.
- Franzè, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, 111-132.
- Galindo, M. (2008). *Les llengües a l'hora del pati. Usos lingüístics en les converses dels infants de primària a Catalunya*. Lleida: Pagès.
- García Fernández, J.A. (2009). Las aulas de enlace madrileñas: burbujas de acogida del alumnado extranjero. *Segundas lenguas e inmigración en red*, 3, 109-128.
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W. y Christian, D. (Eds.) (2006). *Educating English Language Learners*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Gibson, M. y Carrasco, S. (2009). The Education of Immigrant Youth: Some Lessons From the U.S. and Spain. *Theory Into Practice*, 48(4), 249-257.
- Hakuta, K., Butler, Y.G., y Witt, D. (2000). *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* Santa Barbara, CA: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Hechmann, F. (2008). *Education and Migration. Strategies for integration migrant children in European schools and societies*. Report submitted to the European Commission by the NESSE network of experts. Bamberg: European Forum for Migration Studies.
- Klesmer, (1994). Assessment and teacher perceptions of ESL students achievement. *English Quarterly*, 26(3), 8-11.
- Martín Rojo, L. y Mijares, L. (Eds.) (2007). *Voces del aula*. Madrid: Estudios CREADE.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mena, C., Serra, J.M., y Vila, I. (1995): Catalanización escolar, tipología lingüística del aula y uso de la lengua catalana. En M. Siguan (Ed.), *La enseñanza de la lengua por tareas* (pp. 165-178). Barcelona: Horsori.
- Moreno Cabrera, J.C. (2003). *El universo de las lenguas*. Madrid: Castalia.
- Navarro, J.L. y Huguet, A. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en Primero de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.
- Nusche, D. (2009). What works in migrant education? A review of evidence and policy options. *OECD Education Working Papers*, No 22. OECD Publishing.
- Oller, J. y Vila, I. (2008). El conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Catalunya y lengua inicial al finalizar la enseñanza primaria. *SL&En red. Revista electrónica de investigación y didáctica*, 1(1), 9-28.
- Quicios, M.P. (2005). La educación inicial de los hijos de los inmigrantes en las "aulas de enlace" en España. *Revista electrónica de investigación educativa*, 7(2). Recuperado el 12 de julio de 2010 de: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-quicios.html>
- Ramírez, (1992). Executive summary. *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62.
- Sánchez, A. (2009). La segregació escolar dels immigrants a Catalunya. *Quaderns d'Anàlisi*, 13, 55-75.
- Schnepf, S.V. (2004). *How Different Are Immigrants? A Cross-Country and Cross-Survey Analysis of Educational Achievement*. Discussion Paper IZA DP No. 1398. Bonn: IZA.
- Siqués, C. (2008). *Les aules d'acollida d'educació primària a Catalunya: descripció i avaluació dels resultats*. Tesis Doctoral no publicada. Departamento de Psicologia. Universitat de Girona.
- Siqués, C. y Vila, I. (2007). Linguistic plurality and the learning of the school language. En P. Cuvelier, T. du Plessis, M. Meevis and L. Teck (eds.) *Multilingualism and Exclusion. Policy, practice and prospects* (pp. 181-196). Pretoria: Van Schaik.
- Stanat, P. y Christensen, G. (2006). *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OCDE.
- Thomas, W.P. y Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Torrijos, A. (2008). Caracterització sociolingüística dels joves de Catalunya: alguns factors que expliquen els usos lingüístics. *NovesSL*, hivern. Recuperado el 15 de marzo de 2011 de http://www6.gencat.cat/llengcat/noves/hm08hivern/torrijos1_5.htm
- Vila, F-X. y Vial, S. (2000). *Informe "Escola i Ús". Les pràctiques lingüístiques de l'alumnat de 2n nivell de cicle superior d'educació primària de Catalunya en situacions quasi-espontànies*, Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Vila, I. (2000). Inmigración, educación y lengua propia. En E. Aja, F. Carbonell, Colectivo IOÉ (C. Pereda, W. Actis y M.A. de Prada), J. Funes y I. Vila. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Fundació La Caixa: Barcelona, 145-165.
- Vila, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 18(2), 127-142.
- Vila, I., Perera, S. y Serra, J.M. (2006). Les aules d'acollida en l'educació primària. Algunes dades del curs 2004-2005. *Caixa d'Eines*, 04, 40-55.
- Vila, I., Oller, J., Perera, S., Serra, J.M. y Siqués, C. (2008). Lengua inicial y adquisición del catalán en las aulas de acogida. En E. Díez-Itza (Ed.), *Estudios de Desarrollo del Lenguaje y Educación* (pp. 199-210). Oviedo: ICE de la Universidad de Oviedo.

- Vila, I., Canal, I., Mayans, P., Perera, S., Serra, J.M. y Siqués, C. (2007). Les aules d'acollida de l'educació primària i secundària obligatòria de Catalunya: un estudi comparatiu. *Catalan Review*, 21 (1), 351-380.
- Vila, I., Canal, I., Mayans, P., Perera, S., Serra, J.M. y Siqués, C. (2009). Las aulas de acogida de la educación primaria de Cataluña el curso

2005-2006: sus efectos sobre el conocimiento de catalán y la adaptación escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 307-327.

(Artículo recibido: 28-9-2010; revisión: 15-3-2011; aceptado: 19-3-2011)