

# 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

IGNASI VILA<sup>1</sup>, IMMA CANAL<sup>2</sup>, PERE MAYANS<sup>2</sup>, SANTIAGO PERERA<sup>1</sup>,  
JOSEP MARIA SERRA<sup>1</sup> Y CARINA SIQUÉS<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universitat de Girona, <sup>2</sup>Servei d'Ensenyament del Català del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya



## Resumen

La creación de dispositivos específicos para la acogida del alumnado inmigrante de nueva incorporación a los sistemas educativos occidentales tiene cada día más importancia. Cataluña creó en 2004 las aulas de acogida como un instrumento para fomentar el aprendizaje del catalán y la adaptación escolar del alumnado. Estas aulas se ubican en escuelas e institutos y el profesorado forma parte del claustro. El alumnado desde su llegada al centro escolar reparte su tiempo entre el aula ordinaria y el aula de acogida. El artículo presenta los resultados de la evaluación de las aulas de acogida de la educación primaria el curso 2005-2006. Se utilizaron dos instrumentos, conocimiento de catalán y adaptación escolar. Los resultados muestran que la adaptación escolar y la lengua familiar del alumnado son dos variables que se deben de considerar para describir el conocimiento lingüístico en catalán del alumnado extranjero.

*Palabras clave:* Aula de acogida, alumnado extranjero, adquisición de segundas lenguas, adaptación escolar.

## Language support classrooms in Primary Education in Catalonia during academic year 2005-2006: Their effects on knowledge of Catalan language and school adaptation

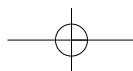
### Abstract

Creating specific facilities to receive new immigrant students who are incorporated into the educational systems of western countries has become increasingly important. In 2004 Catalonia established linguistic support classrooms as a tool to promote newcomers' Catalan language acquisition and school adaptation. These classrooms are located in primary and secondary schools, and language support teachers are part of the teaching staff. From their arrival, immigrant students divide their time between mainstream classroom and language support classes. The paper presents the results of evaluating primary school linguistic support classes in Catalonia during the academic year 2005-2006. The effectiveness of these classrooms was measured through two different variables: knowledge of Catalan and school adaptation. Results show that school adaptation and the students' family language are two variables which should be taken into account to describe foreign students' linguistic knowledge of Catalan.

*Keywords:* Linguistic support classes, immigrant students, second language acquisition, school adaptation.

*Agradecimientos:* Esta investigación ha sido posible gracias a un convenio de colaboración entre el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya y el Departamento de Psicología de la Universidad de Girona y una ayuda a la investigación del Ministerio de Educación y Ciencia SEJ2005-08944-C02-01/EDUC.

*Correspondencia con los autores:* Ignasi Vila. Departamento de Psicología. Universidad de Girona. Creu, 2. 17071 Girona. E-mail: ignasi.vila@udg.edu



2 *Infancia y Aprendizaje*, 2009, 32 (3), pp. 0-0

## INTRODUCCIÓN

La movilidad de las personas relacionada con la globalización ha introducido cambios notables en los sistemas educativos de los países occidentales. Uno de ellos se refiere a la incorporación de alumnado que desconoce la lengua de la escuela a cualquiera de los niveles de la educación obligatoria. Este fenómeno comienza ya en los años 70, especialmente en Canadá y en los Estados Unidos de América, pero se ha extendido a todas las sociedades del primer mundo a partir de los años 90. España no es ajena a esta situación y en lo que llevamos de siglo la incorporación tardía de alumnado a nuestro sistema educativo es una realidad que afecta a todas las autonomías, si bien de manera desigual (Vila, 2006). Catalunya no es una excepción. Ya desde finales de los años 80 y durante los años 90 del siglo pasado, Catalunya ha sufrido un importante cambio demográfico que se ha acentuado a partir del año 2000. Las últimas cifras señalan que cerca de un 15% de la población es extranjera y que, en el sistema educativo, más de un 8% del alumnado tiene como lengua propia una lengua diferente del castellano y del catalán (Vila, Siqués y Roig, 2006).

Históricamente, la acogida del alumnado inmigrante que se incorporaba al sistema educativo ha sufrido diferentes avatares. De hecho, una de las cuestiones centrales de los diferentes planes de acogida que han existido se ha relacionado con el aprendizaje de la lengua de la escuela (Mc Andrew, en prensa). El gobierno de Quebec, a finales de los años 60, organiza las primeras “aulas de acogida”, generalizadas a partir de 1977, que tenían como objetivo dicho aprendizaje. Fueron concebidas como “aulas cerradas” de modo que el alumnado recién llegado con una lengua inicial diferente de la escolar debía de pasar un tiempo en ellas, no más de un año, para aprender la lengua y, una vez que superaba un determinado nivel, se incorporaba al aula ordinaria. Sin embargo, Mc Andrew (2001) muestra que, ya en los años 80, el 30% del alumnado estaba dos años y, a finales de los años 90, la cifra llegaba al 50%. El Ministerio de Educación de Québec publicó, en 2006, un estudio sobre las características escolares del alumnado procedente de la inmigración desde el Curso 1994-1995 al Curso 2003-2004. En relación con el alumnado de las aulas de acogida, las estadísticas publicadas muestran que, en el Curso 1994-1995, un 27,2% del alumnado de primaria que asistía a estas aulas presentaba un retraso escolar de un año como mínimo frente al 23,5% del alumnado de primaria inmigrante de lengua francesa que no asistía. Y, en el curso 2003-2004, las cifras eran del 41,1% frente a un 12,7% (MEQ, 2006). Es decir, año tras año, el coste que supone al alumnado inmigrante el aprendizaje de una nueva lengua, en este caso, el francés, era cada vez mayor en relación con el alumnado de sus mismas características que cuando llegaba a Québec ya conocía el francés.

Estos datos llevaron al MEQ a publicar, en 1997, un documento titulado “Politique d’intégration scolaire et d’éducation interculturelle” en el que se afirmaba que el aula ordinaria debía ser el lugar principal de integración del alumnado recién llegado. Así, en los últimos años, el Gobierno de Québec ha combinado la política de “aula cerrada” junto con la de “aula abierta” (Fortín, 2006). Las aulas de acogida abiertas se diferencian de las cerradas en que forman parte de la misma escuela, parten de la idea de que el lugar principal de aprendizaje de la lengua de la escuela es el aula ordinaria y son concebidas como un recurso organizativo para acelerar usos conversacionales en dicha lengua, de modo que, en el tiempo más breve, el alumnado pueda relacionarse activamente con el resto del alumnado y del profesorado. A diferencia de las aulas cerradas, el profesorado de las aulas abiertas forma parte de los claustros de las escuelas y mantiene relaciones con las personas tutoras del aula ordinaria a las que acude el alumnado. Y, en relación con el tiempo de estancia, mientras que, en las aulas cerradas, todo el tiempo escolar del alumno transcurre en el aula, en las aulas abiertas, el alumnado acude unas horas a la semana que no acostumbra a ser menos de cinco ni más de quince.

Las aulas abiertas, a diferencia del Québec, han sido el modelo principal que han seguido otros territorios del Canadá. En concreto, el Ministerio de Educación de Ontario y sus diferentes comisiones escolares promueven las aulas abiertas junto con el apoyo lingüístico en el aula ordinaria. Como hemos señalado, el alumnado recién llegado se incorpora al aula ordinaria y recibe dos tipos de apoyo respecto al aprendizaje de la lengua de la escuela. Primero, asiste a clases específicas, en este caso de inglés, en la misma escuela en los periodos semanales ya señalados y, segundo, en el aula ordinaria, junto con el profesorado habitual, existe un apoyo lingüístico específico que realiza el profesorado que atiende el aula de acogida. Este apoyo puede llegar a ser de cuatro años y, en cualquier caso, nunca es menor de dos años (Coelho, 2005; Messier, 1997).

Sin embargo, los dos modelos no son excluyentes. Así, la misma política que promueve las aulas abiertas, utiliza las aulas cerradas con el alumnado que se incorpora a la enseñanza secundaria obligatoria y que, previamente, ha tenido una escolarización irregular o no ha estado escolarizado. Y, a la vez, en algunos territorios en los que predomina el aula cerrada, se utiliza el aula abierta con el alumnado que se incorpora a los primeros niveles de la enseñanza primaria (Mc Andrew, en prensa; Messier, 1997; Vila, 2006).

Hay varias razones que justifican las aulas abiertas frente a las aulas cerradas para el alumnado que previamente ha tenido una escolarización regular. Unas se refieren a los conocimientos existentes sobre la adquisición del lenguaje y, otras, a las funciones del sistema educativo, especialmente como fuente de cohesión social y, por tanto, como lugar inclusivo que evite cualquier segregación.

El lenguaje es un instrumento que se aprende cuando se usa para hacer cosas. Es evidente que su aprendizaje no responde a los mismos mecanismos que los que están implicados en el dominio de cualquier instrumento aportado por la técnica. Así, hay aspectos biológicos, cognitivos, personales y otros que están implicados, pero, desde este reconocimiento, aprender a hablar es aprender a usar el lenguaje (Bruner, 1983). Además, el carácter instrumental del lenguaje se relaciona con la regulación de la conducta de los demás y de uno mismo (Vigotski, 1993), si bien su adquisición se realiza en el ámbito de los intercambios sociales entre personas. Desde esta perspectiva, es difícil pensar que el alumnado que desconoce una lengua pueda regular sus relaciones desde dicha lengua. En otras palabras, un niño colombiano, una niña pakistanesa y una niña marroquí, junto con un niño chino, es muy difícil que, en el contexto de una aula cerrada, hagan cosas entre sí con la lengua objeto de aprendizaje, más bien la adquisición de la nueva lengua se convierte en algo muy costoso directamente relacionado con un proceso de enseñanza y aprendizaje dirigido por una persona adulta y cuyo último sentido para las niñas y los niños que asisten es su incorporación a una aula ordinaria para aprender matemáticas, sociales o naturales (Vila, 2000). Ello, aún es más evidente, en aquellas situaciones como es el caso de Catalunya en que, para la gran mayoría de recién llegados, no se corresponde la lengua de la escuela con la lengua del medio social (Serra, 2006). Por eso, se considera que el aula ordinaria es el lugar privilegiado para aprender y desarrollar la lengua de la escuela ya que es, en este contexto, en el que el alumnado recién llegado puede regular sus intercambios con el resto del alumnado y con el profesorado desde la nueva lengua.

La adquisición de la lengua de la escuela es, además, un proceso largo y complejo. Las investigaciones realizadas a partir de la distinción entre las habilidades lingüísticas conversacionales y académicas (Cummins, 2002) muestran que el alumnado recién llegado tarda un mínimo de seis años en equiparar su conocimiento lingüístico escolar al de sus pares nativos (Cummins, 1981; Thomas y Collier, 1997) y, evidentemente, no hay ninguna política que preconice que este alumnado deba permanecer en un aula cerrada hasta que consiga un dominio lingüístico semejante al de sus pares nativos. Por tanto, ¿por qué han de estar un año segregados del aula ordinaria si cuando se incorporan continúan teniendo una enorme distancia lingüística con sus pares nativos? La realidad es otra. La política de aulas cerradas proclama que, en un plazo breve de tiempo, no más

#### 4 *Infancia y Aprendizaje*, 2009, 32 (3), pp. 0-0

allá de un año, el alumnado ya sabe suficiente lengua para seguir sin problemas las actividades escolares del aula ordinaria. Pero, tal y como predice la investigación, no es así y, en consecuencia, el profesorado tiende a mantener a este alumnado en el aula cerrada durante dos o, incluso, tres años (Mc Andrew, 2001; MEQ, 2006) con las consecuencias negativas implicadas en la marginación y la segregación escolar.

Las aulas abiertas responden a la filosofía de la escuela inclusiva, según la cual 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. Así, las aulas abiertas inciden en que la cuestión no es la preservación de la homogeneidad lingüística de las aulas, sino el desarrollo de una práctica educativa que permita a todo el alumnado la negociación de los significados implicados en lo que se hace y se dice en el aula independientemente del conocimiento que el alumnado tiene de la lengua de la escuela (Vila, 2006; Vila *et al.*, 2006).

Por eso, en los últimos años, las políticas de acogida en muchos países se han modificado en el sentido de desechar las aulas cerradas y abogar por las aulas abiertas. En España, ha sido así en Cataluña en donde los TAE,s (Talleres de Adaptación Educativa) pasaron de ser aulas cerradas a una situación semiabierta y, finalmente, han sido sustituidos por las aulas de acogida que responden a los criterios de las aulas abiertas o, en Andalucía, lugar en el que las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) han sido reguladas como aulas en las que el alumnado no puede pasar más de cinco horas semanales y que, poco a poco, se van consolidando en las escuelas que reciben alumnado extranjero y se va reduciendo el carácter itinerante de su profesorado.

Pero, en el conjunto de España, no cabe duda que las aulas de acogida que escolarizan a más alumnas y alumnos son las que existen en Cataluña. Así, en el Curso 2005-2006, asistieron a ellas más de 10.000 alumnos de primaria y cerca de 7.000 de secundaria repartidos, todos ellos, en 1.050 aulas. Estas aulas han sido concebidas, en el marco del programa LIC (Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social) del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya<sup>1</sup>, como aulas abiertas en las que el alumnado no debería estar más de dos años y no debería de pasar semanalmente más de doce horas (Departament d'Educació, 2004).

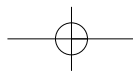
Dos años después de su implantación hemos realizado una evaluación que tenía dos objetivos básicos. Primero, indagar el conocimiento de catalán del alumnado de las aulas de acogida y las variables que lo describen en cuatro aspectos (comprensión y expresión oral y comprensión y expresión escrita) y, segundo, conocer el grado de adaptación escolar de este alumnado y su relación con el conocimiento de catalán. Ambos objetivos son importantes ya que, de acuerdo con el planteamiento de las aulas de acogida, el lugar preferente para el aprendizaje de la lengua es el aula ordinaria y, en una buena parte, está relacionado con la adaptación e integración escolar del alumnado.

## MÉTODO

### Participantes

La población objeto de estudio eran los 10.043 alumnos que formaban parte de las aulas de acogida durante el curso 2005-2006 repartidos en 591 CEIP,s de Catalunya. Eliminamos el alumnado que había llegado a Catalunya a lo largo del año 2006 y, después de contar las bajas del sistema educativo por cuestiones de movilidad, la muestra resultante fue 5.868 alumnos (58,4% de la población inicial). Esta muestra sufrió modificaciones en las diversas pruebas (ver Instrumentos).

Las pruebas de comprensión y expresión oral fueron respondidas por el alumnado que llevaba más de seis meses en Cataluña y las de comprensión lectora y expresión escrita fueron respondidas por el alumnado de siete o más años. Las pruebas de com-



presión oral, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita fueron respondidas respectivamente por 5.739, 5.634, 5.338 y 5.125 alumnas y alumnos.

La prueba de adaptación escolar fue respondida por el alumnado y el profesorado del aula ordinaria y del aula de acogida. Es decir, para cada alumno respondía él mismo y su profesor o profesora del aula ordinaria y del aula de acogida. Eliminamos todas las pruebas que no estaban completas, bien porque alguno de los sujetos había dejado una pregunta sin marcar, bien porque no teníamos las tres pruebas de un mismo alumno. El número total de pruebas completas del cuestionario de adaptación escolar fue 4.699.

La tabla I muestra el porcentaje de alumnado que completó la prueba de adaptación escolar en los diferentes servicios territoriales y el porcentaje total de alumnos en cada uno de los servicios territoriales.

TABLA I  
*Porcentaje total de alumnado y porcentaje que ha respondido la prueba de adaptación escolar según los diferentes servicios territoriales*

	Baix Llobregat	Barcelona ciutat	Barcelona comarques	Girona	Lleida	Tarragona	Terres de l'Ebre	Vallès Occidental
% total	6,5	20,7	26,8	15,3	9,1	10,0	3,7	7,8
% respuestas adaptación	7,3	19,2	27,2	13,4	8,1	12,6	4,7	7,6

La tabla muestra un equilibrio entre el porcentaje total de alumnado en cada servicio territorial y el porcentaje que completó las pruebas de adaptación.

### Instrumentos

Hemos utilizado 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*

El cuestionario solicita información sobre las siguientes variables: país de origen, lengua propia, año de llegada a Catalunya, año de incorporación al centro escolar, sexo, edad, centro escolar, servicio territorial y número de horas 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.

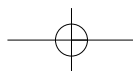
El objetivo general del nivel A2 es:

Comprender frases y expresiones utilizadas habitualmente y relacionadas con temas cercanos al alumnado.

Comunicarse en situaciones sencillas y habituales que exigen un intercambio simple y directo de información sobre temas cercanos.

Describir, con términos simples, aspectos de su experiencia, entorno inmediato y asuntos relacionados con las necesidades básicas.

La tabla II resume los aspectos que se evalúan en cada una de las cuatro habilidades lingüísticas.



6 *Infancia y Aprendizaje*, 2009, 32 (3), pp. 0-0

TABLA II  
*Contenidos que se evalúan en las cuatro habilidades lingüísticas*

Comprensión oral	Expresión oral	Comprensión lectora	Expresión escrita
Comprensión de vocabulario (substantivos, adjetivos, verbos y situacionales).	Expresión de vocabulario (substantivos, 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.			

La prueba de comprensión oral consta de 31 ítems, 16 corresponden 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 tiene 34 ítems, 16 corresponden 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 consta de 16 ítems, 8 corresponden a la comprensión de frases y 8 a la comprensión de textos. Finalmente, la prueba de expresión escrita consta de 12 ítems, 3 corresponden a la expresión de frases y 9 a la expresión de textos.

La administración de cada prueba consta de ejemplos que contextualizan la tarea posterior del alumnado. Los aspectos formales de la prueba son notables y tanto las láminas, como las tiras en las que el alumnado debe señalar un dibujo, están bien diseñadas y son atractivas.

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

TABLA III  
*Puntuaciones máximas y referenciales de la prueba de conocimiento de catalán*

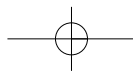
	Puntuación máxima	Criterio referencial Ciclo Medio	Criterio referencial Ciclo Superior
Comprensión oral	55	45	45
Expresión oral	88	70	70
Comprensión lectora	28	17	22
Expresión escrita	43	29	34

La prueba tiene los siguientes índices de fiabilidad: 0,690 para la comprensión oral; 0,845 para la expresión oral; 0,724 para la comprensión lectora y 0,881 para la expresión escrita.

#### *Cuestionario sobre adaptación escolar*

El cuestionario de adaptación escolar consta de cuatro apartados:

1. Adaptación al medio escolar: se trata de saber si el alumnado ha alcanzado un conocimiento básico del centro (espacios, distribución temporal, costumbres, hábitos,



tipo de tareas, etcétera) y ha desarrollado un grado de confianza suficiente en el nuevo entorno que le permite 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 es determinar si el alumnado tiene las estrategias para afrontar, con posibilidades de éxito, las tareas escolares que se le piden. 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 trata 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 es conocer el tipo de relación que el alumnado ha establecido con las personas adultas, especialmente con el profesorado.

Los cuatro apartados se plasman en tres cuestionarios distintos. El primero es contestado por el alumno y se refiere a su satisfacción en el aula de acogida y el aula ordinaria, a su interés por las actividades que se realizan en ambas aulas y por su participación en ellas, a la percepción sobre el profesorado y a las relaciones que establece con el resto del alumnado en las dos aulas.

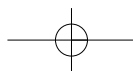
El segundo es contestado por el profesorado del aula de acogida y el tercero por el profesorado del aula ordinaria. Ambos constan de cuatro secciones: actitud general del alumno, actitud ante el trabajo escolar, interacciones con el resto del alumnado e interacciones con el profesorado y otras personas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

En cada pregunta (por ejemplo, “trabaja en el aula de acogida”) hay cuatro respuestas que van de mucho (4) a nada (1). Cada alumno obtiene una puntuación que es el resultado de sumar las puntuaciones que dan a cada respuesta el alumnado y el profesorado del aula de acogida y el aula ordinaria. Hay preguntas que restan como, por ejemplo, “falta a clase” o “sólo se relaciona con el alumnado de su propia etnia”. La puntuación mínima de la prueba es 12 y la máxima 213.

La fiabilidad de los tres cuestionarios fue medida mediante el Alfa de Cronbach con los siguientes valores 0,783 para el cuestionario del alumnado; 0,845 para el cuestionario del aula de acogida y 0,859 para el cuestionario del profesorado del aula ordinaria.

Las puntuaciones del alumnado fueron clasificadas en tres categorías de menor a mayor adaptación (1, 2 y 3). La puntuación más baja fue 77 y la más alta 213. 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, desde la puntuación 77 hasta la puntuación 137 en cada puntuación había 1, 2 o 3 sujetos y, progresivamente, el número aumentaba hasta 37 para la puntuación 137. A partir de dicho punto, cada puntuación agrupaba a 50, 60 o más de 70 sujetos, hasta la puntuación 193 a partir de la cual decrecía progresivamente el número de participantes que agrupaba cada puntuación, yendo desde 40 hasta 1 sujeto. Las medias y desviaciones obtenidas para cada categoría fueron respectivamente  $X = 127,25$  y  $d = 10,54$ ;  $X = 166,90$  y  $d = 14,54$  y  $X = 199,17$  y  $d = 4,18$ . La comparación de medias mediante el ANOVA fue significativa  $\{F(2, 4696) = 2929,502; p < 0,001\}$ .

Los tres instrumentos han sido elaborados en el marco del programa LIC del Departament d'Educació y pueden ser consultadas, así como las instrucciones para su uso, en el “espacio LIC” de la página del Departament d'Educació. [http://www.xtec.cat/lic/nouvingut/professorat/prof\\_ori\\_avaluacio1.htm](http://www.xtec.cat/lic/nouvingut/professorat/prof_ori_avaluacio1.htm)



8 *Infancia y Aprendizaje*, 2009, 32 (3), pp. 0-0

### Procedimiento

Las pruebas se administraron entre finales de mayo de 2006 y mediados de junio de 2006 y fueron pasadas por el profesorado de las aulas de acogida o por las personas que forman parte de la asesoría del programa LIC. Las pruebas están a disposición del profesorado vía telemática, así como sus instrucciones. Los resultados de las pruebas eran enviados, también vía telemática, al SEDEC (Servei d'Ensenyament del Català) del Departament d'Educació. Posteriormente, todos los resultados fueron incorporados al programa SPSS versión 14.

El cuestionario individual fue administrado a todo el alumnado y las pruebas de conocimiento de catalán y de adaptación escolar fueron administradas a todo el alumnado que llevaba como mínimo seis meses en Catalunya y a su profesorado del aula ordinaria y del aula de acogida.

Los datos fueron tratados estadísticamente mediante el programa SPSS. Las variables utilizadas fueron las siguientes:

1. Conocimiento de catalán.
2. Nivel de adaptación escolar.
3. Escolarización previa
4. Lengua propia.
5. Edad.
6. Año de llegada a Cataluña.
7. Número de horas en el aula de acogida.

La variable "conocimiento de catalán" comporta cuatro dimensiones: comprensión oral (CO) expresión oral (EO), comprensión lectora (CL) y expresión escrita (EE). En cada una de las cuatro dimensiones analizamos la frecuencia de las puntuaciones para establecer el porcentaje de alumnado que superaba cada prueba y la media de cada una de ellas obtenido por todo el alumnado.

La puntuación del alumnado obtenida en la variable "adaptación escolar" fue subdividida en tres categorías: adaptación alta (3), adaptación media (2) y adaptación baja (1).

La escolarización previa comporta también tres categorías: escolarización regular (1), escolarización irregular (2) y sin escolarización previa (3).

La "lengua propia" fue utilizada como variable cuando había más de 350 hablantes. Así, las lenguas utilizadas fueron el amazig<sup>2</sup> (390), el árabe (1882), el castellano (4246), el rumano (621) y el chino<sup>3</sup> (699).

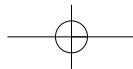
La variable "edad" tiene ocho dimensiones correspondientes, una a una, a las edades de siete a catorce años ambas incluidas y la variable "año de llegada a Catalunya" va desde el año 2001 hasta el año 2006. Cada año corresponde al curso escolar. Así, el año 2006 corresponde al alumnado que llegó a Catalunya durante el curso 2005-2006 y así sucesivamente.

La variable "número de horas del aula de acogida" tiene cinco categorías: menos de cinco horas (1), entre seis y diez horas (2), entre once y quince horas (3), entre dieciséis y veinte horas (4) y más de 21 horas (5).

Los análisis realizados han utilizado los descriptivos y el ANOVA para establecer la relación entre las diferentes variables respecto el conocimiento de catalán y la adaptación escolar. Igualmente, hemos utilizado el análisis de correspondencias simples y la prueba estadística de Chi-Cuadrado con las variables no cuantitativas.

### RESULTADOS

Hemos dividido los resultados en cuatro apartados. En el primero describimos las características del alumnado de primaria de las aulas de acogida de Catalunya. En el segundo mostramos los resultados sobre conocimiento de catalán, así como su relación con las características del alumnado. En el tercero mostramos los resultados sobre la adaptación y la integración escolar y su relación con las características del alumnado y,



finalmente, en el cuarto apartado, presentamos los resultados que relacionan conocimiento de catalán, adaptación e integración escolar y características del alumnado.

### Características del alumnado

La mayoría del alumnado (77%) tiene entre nueve y doce años y, por tanto, está en el Ciclo Medio y el Ciclo Superior de la primaria; el Ciclo Inicial escolariza a un 17,3% del alumnado. Una pequeña parte (5,5%) debería de estar por edad en la ESO (Educación Secundaria Obligatoria).

Los países de origen del alumnado son 96, de los cuales destaca Marruecos con 2296 alumnas y alumnos. A distancia sigue Bolivia (821), China (702), Ecuador (699) y Rumania (623).

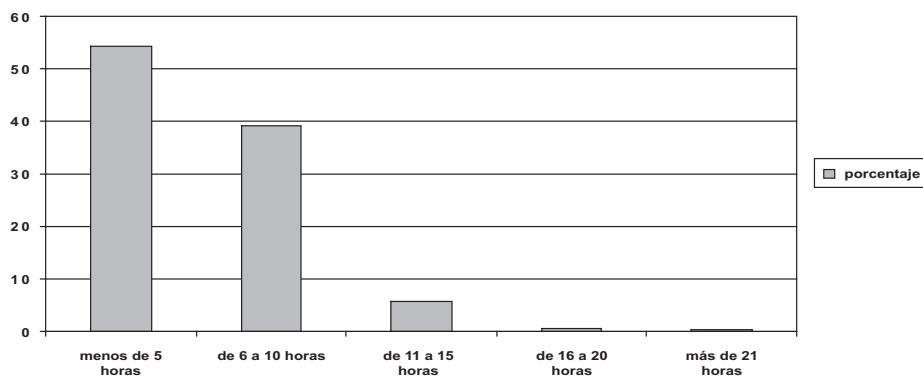
Hay hablantes de 57 lenguas. El porcentaje mayor de alumnado (55,7%) es el que tiene como lengua inicial una lengua románica, pero existe también un porcentaje elevado de hablantes de lengua árabe, amazig y de lenguas de la familia indoiraniana (hindi, urdu, panjabi, bengalí, etcétera) -19,5%, 4 % y 5,74% respectivamente. Por último, hay un 6,99% de hablantes de una lengua sinotibetana.

La inmensa mayoría ha tenido una escolarización previa regular y sólo un 6,8% no ha estado previamente escolarizado. En este último grupo se contabiliza casi un 25% de alumnas y alumnos de siete años que no ha asistido anteriormente a la etapa de la educación infantil y se ha escolarizado directamente en primero de primaria.

La mayoría del alumnado (73,9%) llegó a Cataluña durante los años 2004 y 2005. Hay un grupo pequeño de alumnado (2,4%) que, de acuerdo con las directrices del Departament d'Educació, no debería estar en las aulas de acogida ya que llegó a lo largo de los años 2001 y 2002. Las incorporaciones durante los primeros cinco meses del año 2006 significaron un 15,7% del total del alumnado de las aulas de acogida.

La figura 1 muestra el número de horas semanales que está el alumnado en las aulas de acogida.

FIGURA 1  
Número de horas semanales en el aula de acogida y alumnado. Educación Primaria. Curso 2005-2006



La inmensa mayoría del alumnado (93,3%) asiste dos o menos horas diarias al aula de acogida. De hecho, sólo hay un 0,9% que no cumple las directrices del Departament d'Educació y que asiste más de tres horas diarias.

### El conocimiento de catalán

La figura 2 muestra el porcentaje de alumnado que supera cada una de las diferentes pruebas según los distintos criterios referenciales.

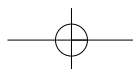
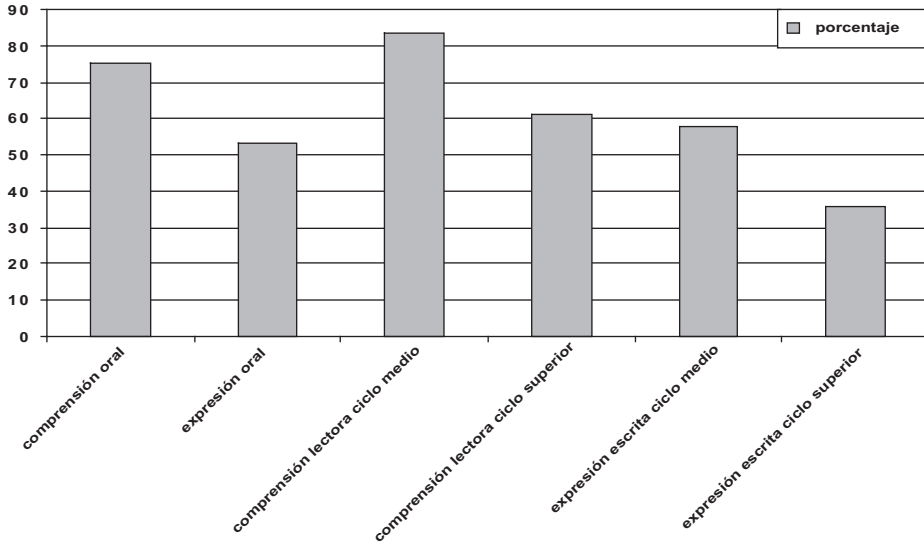


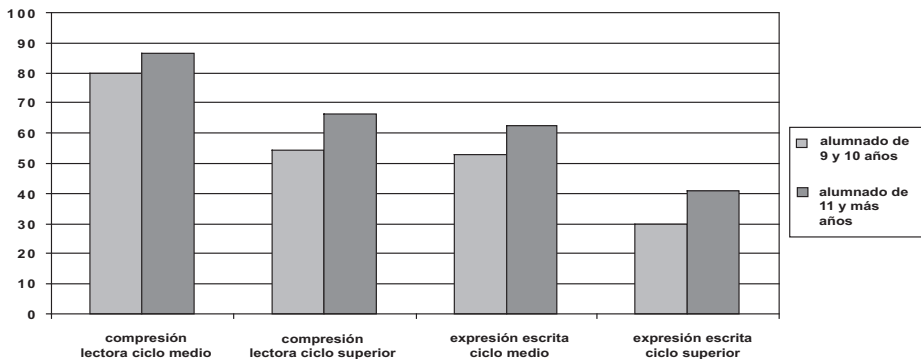
FIGURA 2  
*Superación de las pruebas de conocimiento de catalán y porcentaje de alumnado. Educación Primaria. Curso 2005-2006*

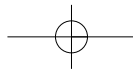


El porcentaje de alumnado que supera las pruebas de comprensión es más elevado que el que supera las pruebas de expresión. En relación con la oralidad, hay un 75,1% que supera la prueba de comprensión frente a un 53,1% que supera la de expresión. Y lo mismo ocurre respecto a la comprensión lectora y la expresión escrita. Así, si tenemos en cuenta el criterio referencial del ciclo medio, la diferencia es de un 83,5% frente a un 58% y, por lo que hace al criterio referencial del ciclo superior, la diferencia es de 22 puntos: un 58% frente a un 36%.

Los resultados del alumnado sobre conocimiento de catalán como usuarios básicos son aceptables. La mayoría del alumnado extranjero supera los criterios referenciales, excepto el criterio referencial del ciclo superior en la prueba de expresión escrita. Si bien, si analizamos los resultados tanto en comprensión lectora como en expresión escrita en función de la edad del alumnado, los resultados en expresión escrita mejoran.

FIGURA 3  
*Edad del alumnado y superación de las pruebas de comprensión lectora y expresión escrita. Educación Primaria. Curso 2005-2006*





En la figura se observa que el porcentaje de alumnado de 11 o más años de edad que supera las pruebas de comprensión lectora y expresión escrita según el criterio referencial del ciclo superior aumenta respecto al porcentaje del conjunto del alumnado. Así, respecto a la comprensión lectora, el porcentaje pasa de un 61,1% a un 66,5% y, en relación con la expresión escrita, se gana casi cinco puntos, de un 36% a un 40,8%. No obstante, aunque los resultados de expresión escrita son mejores, siguen siendo los más bajos en el conjunto de las pruebas.

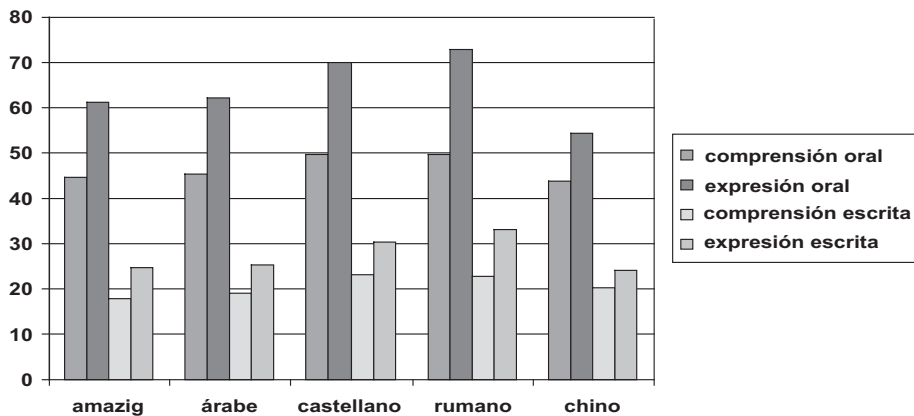
Las características del alumnado según las variables, antes descritas, se muestran significativas en la descripción del conocimiento de catalán.

El alumnado que ha tenido una escolarización previa regular sabe significativamente más catalán que el que ha tenido una escolarización irregular o no ha estado previamente escolarizado {CO:  $F(2, 5565) = 113,460$ ;  $p < 0,001$ ; EO:  $F(2, 5462) = 68,318$ ;  $p < 0,001$ ; CL:  $F(2, 5210) = 194,251$ ;  $p < 0,001$ ; EE:  $F(2, 5001) = 139,705$ ;  $p < 0,001$ }.

El conocimiento de catalán aumenta con la edad desde los siete hasta los once años y, posteriormente, el aumento es bastante más lento {CO:  $F(7, 5688) = 12,184$ ;  $p < 0,001$ ; EO:  $F(7, 5586) = 9,796$ ;  $p < 0,001$ ; CL:  $F(7, 5293) = 17,016$ ;  $p < 0,001$ ; EE:  $F(7, 5082) = 12,579$ ;  $p < 0,001$ }.

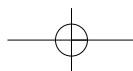
La figura 4 presenta los resultados sobre conocimiento de catalán y lengua inicial del alumnado.

FIGURA 4  
Lengua inicial y conocimiento de catalán. Educación Primaria. Curso 2005-2006



El alumnado de lengua inicial románica obtiene resultados significativamente más altos que el alumnado de lengua inicial árabe, amazig o sinotibetana {CO:  $F(4, 4567) = 168,134$ ;  $p < 0,001$ ; EO:  $F(4, 4491) = 129,008$ ;  $p < 0,001$ ; CL:  $F(4, 4272) = 150,414$ ;  $p < 0,001$ ; EE:  $F(4, 4103) = 101,203$ ;  $p < 0,001$ }. Los análisis posteriores con el test de Tukey muestran que hay diferencias significativas ( $p < 0,001$ ) entre el alumnado de lengua románica (castellano y rumano) y el alumnado que habla el resto de lenguas en las cuatro habilidades lingüísticas evaluadas. También hay diferencias significativas ( $p < 0,001$ ) en comprensión y expresión oral entre el alumnado que habla chino y el que habla árabe y, en expresión oral, entre el alumnado de habla china y el de habla amazig ( $p < 0,001$ ). Y, en relación con la comprensión lectora, hay diferencias significativas entre el alumnado de lengua sinotibetana y el alumnado árabe ( $p < 0,017$ ) y el alumnado amazig ( $p < 0,001$ ). Y no hay diferencias significativas entre este último alumnado en expresión escrita.

Las dos variables restantes, año de llegada a Catalunya y número de horas semanales en el aula de acogida, se muestran también significativas. La variable "año de llegada a



12 *Infancia y Aprendizaje*, 2009, 32 (3), pp. 0-0

Catalunya” muestra que el conocimiento progresa a medida que aumenta los años de estancia del alumnado en Catalunya, pero dicho incremento se estabiliza a partir del año 2004 y decrece algo a partir del año 2002 (CO:  $F(5, 5365) = 26,388; p < 0,001$ ; EO:  $F(5, 5259) = 60,428; p < 0,001$ ; CL:  $F(5, 5008) = 5,201; p < 0,001$ ; EE:  $F(5, 4800) = 5,282; p < 0,001$ ). Los análisis posteriores mediante el test de Tukey muestran que, para la comprensión y expresión oral, hay diferencias significativas entre el alumnado llegado el año 2004 o en años anteriores y el alumnado llegado los años posteriores ( $p < 0,001$ ). Para la comprensión lectora, sólo aparecen diferencias significativas entre el alumnado llegado los años 2003 y 2004 y el alumnado llegado el año 2005 ( $p < 0,005$  y  $p < 0,006$ , respectivamente). Finalmente, en expresión escrita, sólo hay diferencias significativas entre el alumnado llegado el año 2004 y el llegado posteriormente ( $p < 0,001$ ).

Y, por lo que hace a la asistencia semanal al aula de acogida, el alumnado que sabe significativamente más catalán es el que está menos de cinco horas semanales en el aula de acogida y dicho conocimiento decrece a medida que aumentan las horas semanales del alumnado en el aula de acogida (CO:  $F(4, 5546) = 59,810; p < 0,001$ ; EO:  $F(4, 5451) = 62,176; p < 0,001$ ; CL:  $F(4, 5153) = 79,334; p < 0,001$ ; EE:  $F(4, 4951) = 47,541; p < 0,001$ ). El test de Tukey muestra que hay diferencias significativas ( $p < 0,001$ ) entre el alumnado que pasa menos de cinco horas semanales en el aula de acogida y el resto del alumnado en las cuatro habilidades lingüísticas, excepto en comprensión oral con el alumnado que pasa de dieciséis a veinte horas semanales ( $p < 0,650$ ) y, en comprensión lectora con el alumnado que pasa de dieciséis a veinte horas semanales ( $p < 0,174$ ) y más de 21 horas semanales ( $p < 0,166$ ). Además, el alumnado que pasa de seis a diez horas semanales en el aula de acogida tiene diferencias significativas con el alumnado que pasa de once a quince horas semanales en las cuatro habilidades lingüísticas ( $p < 0,001$ ).

Las relaciones de contingencia entre el tiempo de estancia en Cataluña y el número de horas en el aula de acogida se muestran significativas (Chi-cuadrado = 340,847;  $gl = 20; p < 0,001$ ) en el sentido, de acuerdo con el análisis de correspondencias simples, de una mayor relación entre el alumnado que pasa menos de cinco horas semanales en el aula de acogida y el alumnado que lleva dos años en Cataluña y entre el alumnado que pasa de seis a diez horas semanales en el aula de acogida y lleva un año o menos de un año en Cataluña.

La tabla IV muestra las medias de conocimiento de catalán en las cuatro habilidades según el año de llegada del alumnado a Cataluña y el número de horas semanales en el aula de acogida.

De acuerdo con los datos anteriores, el alumnado que sabe más catalán es el que llegó el año 2004 y está menos de cinco horas semanales en el aula de acogida. Pero, el análisis de la tabla muestra que el número de horas semanales en el aula de acogida describe mejor los resultados de conocimiento de catalán que el año de llegada. Así, el alumnado que llegó durante el año 2006<sup>4</sup> y que está menos de cinco horas en el aula de acogida sabe más catalán, excepto en expresión oral, que el alumnado llegado los años 2005 y 2004 que está de seis a diez horas semanales en el aula de acogida y sabe, también, más catalán, excepto en comprensión y expresión oral, que el alumnado llegado el año 2003 que está de seis a diez horas semanales en el aula de acogida. Las diferencias son sólo significativas en comprensión lectora y expresión escrita. (CO:  $F(15, 5179) = 1,703; p < 0,116$ ; EO:  $F(15, 5085) = 1,725; p < 0,111$ ; CL:  $F(15, 4830) = 2,781; p < 0,011$ ; EE:  $F(15, 4633) = 3,373; p < 0,003$ ).

### Adaptación escolar y variables descriptivas

Los valores posibles del cuestionario de adaptación e integración escolar variaban entre un mínimo de 12 puntos y un máximo de 213. Los resultados empíricos fueron un mínimo de 77 y un máximo de 213. Y, según las tres categorías estableci-

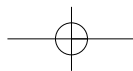


TABLA IV  
 Conocimiento de catalán, año de llegada a Cataluña y número de horas semanales en el aula de acogida. Educación Primaria. Curso 2005-2006

	Llegada	Horas	Media	Desviación típica	N
CL	2003	1,00	22,6678	4,30224	301
		2,00	21,8720	5,00963	125
	2004	1,00	22,8471	4,42713	929
		2,00	20,8102	5,89892	511
		3,00	20,1538	6,65914	39
	2005	1,00	22,6625	4,45287	1037
		2,00	21,1899	5,47321	1143
		3,00	17,1503	7,64747	153
	2006	1,00	22,7083	5,16062	72
		2,00	19,9811	5,31142	53
		3,00	17,6000	8,72435	15
	EE	2003	1,00	29,1429	8,19245
2,00			28,0000	8,82537	125
2004		1,00	31,1507	8,45391	929
		2,00	27,0959	10,14795	511
		3,00	25,5897	11,24539	39
2005		1,00	29,9267	8,79334	1037
		2,00	27,9703	9,80193	1143
		3,00	22,3137	11,65032	153
2006		1,00	29,0278	9,08950	72
		2,00	25,1887	11,04024	53
		3,00	21,2667	11,39841	15
CO		2003	1,00	49,4983	4,91164
	2,00		48,6960	4,67358	125
	2004	1,00	49,9774	4,88626	929
		2,00	47,7710	6,11943	511
		3,00	47,1282	6,45706	39
	2005	1,00	49,3240	5,18882	1037
		2,00	47,3123	6,27322	1143
		3,00	45,3464	7,09180	153
	2006	1,00	47,8611	6,73295	72
		2,00	46,0755	7,55709	53
		3,00	44,3333	8,64925	15
	EO	2003	1,00	72,6478	12,02174
2,00			71,7440	11,51220	125
2004		1,00	72,9128	12,38455	929
		2,00	68,3072	15,59366	511
		3,00	67,3590	15,62806	39
2005		1,00	68,0984	14,97604	1037
		2,00	64,4794	16,62292	1143
		3,00	56,8170	17,26665	153
2006		1,00	63,5000	18,34106	72
		2,00	58,3585	19,64110	53
		3,00	43,8000	19,55651	15

1: menos de 5 horas; 2: de 6 a 10 horas i 3: d'11 a 15 horas.  
 Hemos eliminado todas las casillas con menos de 10 sujetos.

das, al alumnado que obtuvo entre 77 y 138 puntos le fue asignado el valor de 1 (10% del alumnado), al que obtuvo puntuaciones entre 139 y 193 un valor de 2 (82,5% del alumnado) y al que obtuvo entre 194 y 213 puntos un valor de 3 (7,5% del alumnado).

La tabla V muestra la relación entre los diferentes niveles de adaptación escolar y el conocimiento de catalán.

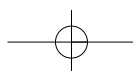


TABLA V  
*Adaptación escolar y conocimiento de catalán. Educación Primaria. Curso 2005-2006*

		N	Media	Desviación típica
CO	nivel 1	425	44,80	6,97
	nivel 2	3656	48,13	6,03
	nivel 3	339	51,02	4,17
	Total	4420	48,03	6,14
EO	nivel 1	424	58,73	18,04
	nivel 2	3623	67,10	15,83
	nivel 3	337	75,85	11,09
	Total	4384	66,96	16,14
CL	nivel 1	387	18,52	6,45
	nivel 2	3499	21,74	5,28
	nivel 3	327	24,27	3,56
	Total	4213	21,64	5,42
EE	nivel 1	362	22,48	10,62
	nivel 2	3379	28,96	9,08
	nivel 3	317	35,05	6,71
	Total	4058	28,86	9,42

Los datos señalan que la variable “adaptación escolar” es significativa en la descripción del conocimiento de catalán en el sentido de que a mayor adaptación mayor conocimiento en las cuatro habilidades lingüísticas evaluadas {CO:  $F(2, 4417) = 104,096$ ;  $p < 0,001$ ; EO:  $F(2, 4381) = 111,713$ ;  $p < 0,001$ ; CL:  $F(2, 4210) = 108,835$ ;  $p < 0,001$ ; EE:  $F(2, 4055) = 163,896$ ;  $p < 0,001$ }.

Todas las variables analizadas se muestran significativas en la descripción de las diferencias en la adaptación escolar. Así, mediante un análisis de correspondencias simples y una prueba de Chi-Cuadrado obtuvimos el siguiente sentido a las significaciones

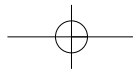
1. El alumnado con una escolarización irregular previa a la escolarización en Cataluña muestra una adaptación escolar más baja (Chi-Cuadrado = 144,041;  $gl = 4$ ;  $p < 0,001$ ).
2. El alumnado que está más horas a la semana en el aula de acogida presenta una adaptación escolar más baja (Chi-Cuadrado = 29,140;  $gl = 8$ ;  $p < 0,001$ ).
3. El alumnado de lengua inicial árabe, sinotibetana y amazig presenta significativamente más sujetos con una adaptación escolar baja que el alumnado de lengua inicial rumana y castellana (Chi-Cuadrado = 63,194;  $gl = 8$ ;  $p < 0,001$ ).
4. El alumnado que lleva más años en Cataluña tiene una adaptación escolar más baja que el alumnado que lleva dos o menos años (Chi-Cuadrado = 21,938;  $gl = 10$ ;  $p < 0,015$ ).

Finalmente, el alumnado de más edad (13 años) es el que tiene una adaptación escolar más baja, a diferencia del alumnado de menos edad (8 años) que es el que la tiene más alta (Chi-Cuadrado = 37,572;  $gl = 14$ ;  $p = 0,001$ ).

#### Adaptación escolar, conocimiento de catalán y variables descriptivas

En este apartado analizamos cómo se modifica la incidencia de las diferentes variables (edad, escolarización previa, lengua inicial, tiempo de estancia en Cataluña y horas semanales en el aula de acogida) al introducir los tres niveles de adaptación escolar.

La interacción de las variables “escolarización previa” y “tiempo de estancia” con la variable “adaptación escolar” no se muestra significativa respecto a las cuatro habilidades lingüísticas evaluadas. La interacción de la variable “edad” y “adaptación escolar” sólo se muestra significativa respecto a la expresión escrita en catalán ( $F(13, 4012) = 1,864$ ;  $p < 0,029$ ). Así, el alumnado de 12 años de adaptación media obtiene mejores resultados que



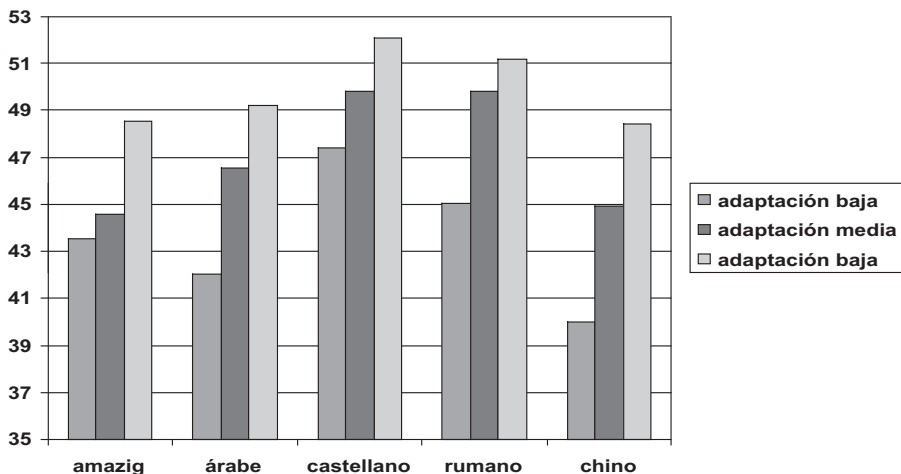
el alumnado de ocho años de adaptación alta y el alumnado de once años de adaptación baja equipara sus resultados al alumnado de ocho años de adaptación alta y media y al de nueve años de adaptación media y supera al de siete años de adaptación alta.

Las variables "horas en el aula de acogida" y "lengua inicial" incorporan más modificaciones cuando interactúan con la variable adaptación escolar. Así, respecto a la primera hay diferencias significativas en comprensión oral y lectora {CO:  $F(6, 4304) = 2,675$ ;  $p < 0,014$ ; CL:  $F(6, 4100) = 3,769$ ;  $p < 0,001$ } y, respecto a la segunda, hay diferencias significativas en comprensión y expresión oral y comprensión lectora {CO:  $F(8, 3518) = 2,166$ ;  $p < 0,027$ ; EO:  $F(8, 3488) = 3,135$ ;  $p < 0,002$ ; CL:  $F(8, 3355) = 1,952$ ;  $p < 0,049$ }.

En relación con la horas semanales en el aula de acogida, tanto para la comprensión oral como para la comprensión lectora, el alumnado de adaptación media que pasa menos de cinco horas obtiene mejores resultados que el alumnado de adaptación alta que pasa de once a quince horas semanales en el aula de acogida y el alumnado de adaptación baja que pasa menos de cinco horas o de seis a diez horas semanales en el aula de acogida obtiene resultados superiores que el alumnado de adaptación media que pasa de once a quince horas semanales.

Las figuras 5, 6 y 7 muestran los resultados de las tres interacciones significativas entre la lengua inicial y la adaptación escolar.

FIGURA 5  
*Comprensión oral, lengua inicial y adaptación. Educación Primaria. Curso 2005-2006*



Las figuras afirman que el alumnado castellano y rumano de adaptación media obtiene, en comprensión oral, mejores resultados que el alumnado de lengua árabe, amazig y sinotibetana de adaptación alta y, en expresión oral, el alumnado rumano de adaptación media obtiene mejores resultados que el alumnado de habla amazig y sinotibetana de adaptación alta. Igualmente, en comprensión oral, el alumnado castellano de adaptación baja obtiene mejores resultados que el alumnado de adaptación media de lengua árabe, amazig y sinotibetana y, en expresión oral, el alumnado castellano de adaptación baja obtiene mejores resultados que el alumnado de habla amazig y sinotibetana de adaptación media.

En comprensión lectora, el alumnado con una lengua románica, especialmente el castellano, de adaptación media y baja obtiene respectivamente mejores resultados que el alumnado árabe y amazig de adaptación alta y que el alumnado árabe, amazig y chino de adaptación media.

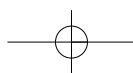


FIGURA 6  
*Expresión oral, lengua inicial y adaptación. Educación Primaria. Curso 2005-2006*

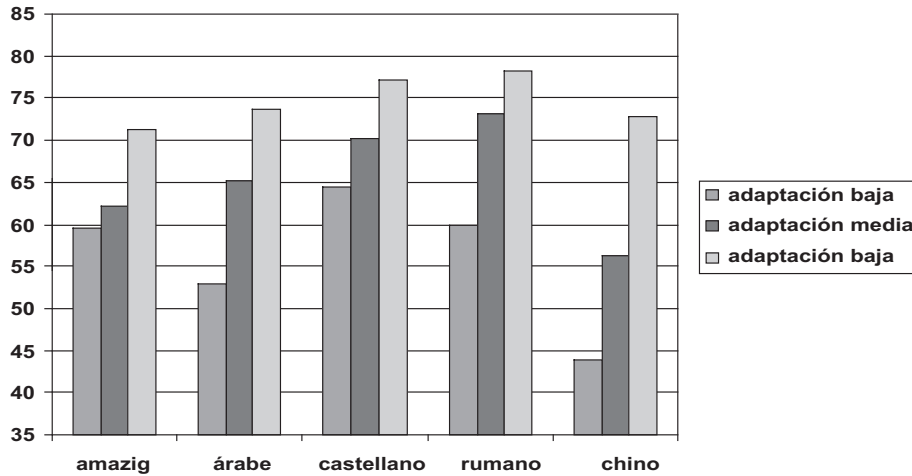
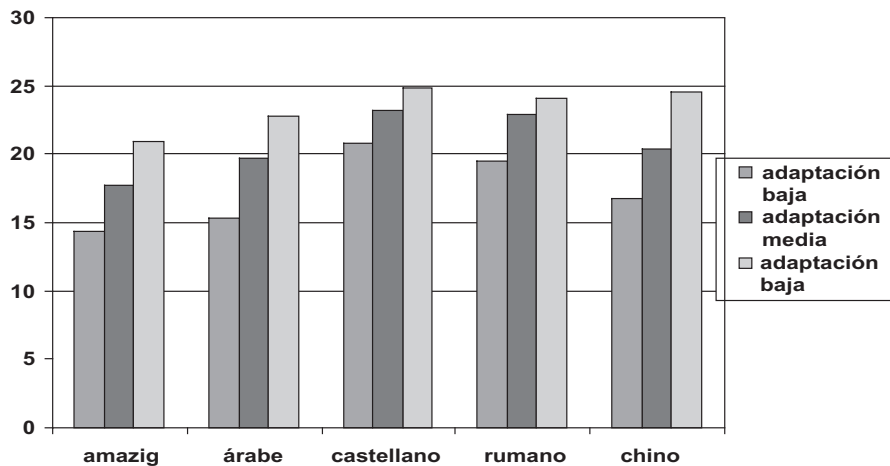
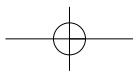


FIGURA 7  
*Comprensión lectora, lengua inicial y adaptación. Educación Primaria. Curso 2005-2006*



Finalmente, la interacción de las tres variables “adaptación escolar”, “lengua inicial” y “número de horas en el aula de acogida” sólo se muestra significativa para la comprensión lectora  $\{F(13, 3235) = 2,087; p < 0,012\}$ . El alumnado rumano se comporta de manera distinta que el resto del alumnado en los tres niveles de adaptación según su número de horas en el aula de acogida. Así, si de manera general y con muy pocas variaciones, en los tres niveles de adaptación el menor número de horas en el aula de acogida comporta mejores resultados de comprensión lectora, ello no es así entre el alumnado rumano. El alumnado rumano de adaptación baja obtiene mejores resultados cuando está de seis a diez horas en el aula de acogida que cuando está menos de cinco horas y el de adaptación media obtiene resultados semejantes independientemente de su número de horas en el aula de acogida y, finalmente, el de adaptación alta mejora sus resultados a medida que aumenta su número de horas en el aula de acogida.



## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La evaluación realizada tenía dos objetivos: analizar la eficacia de las aulas de acogida para promover conocimiento de catalán y estudiar la relación entre la adaptación escolar del alumnado extranjero y el conocimiento de catalán. En relación con el primer objetivo, los resultados obtenidos sobre conocimiento de catalán son notables en las habilidades comprensivas y aceptables en las habilidades expresivas. Los resultados de expresión oral son mejores que los de expresión escrita. En esta última habilidad sólo supera la prueba algo más del 40% del alumnado de once o más años. Es cierto que la incorporación del alumnado de once años sesga algo el porcentaje ya que el nivel referencial es a los doce años, pero si analizamos por separado ambas edades los resultados mejoran poco. Así, supera la prueba un 38,7% del alumnado de once años y un 42,6% del alumnado de doce o más años. Y, en relación con el segundo objetivo, se observa una relación significativa entre la adaptación escolar del alumnado extranjero y su conocimiento de catalán en el sentido de mayor adaptación mayor conocimiento.

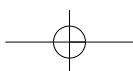
Los análisis realizados con las diferentes variables del alumnado muestran que, todas ellas, tomadas individualmente describen significativamente el conocimiento de catalán. Así, la mayoría opera de acuerdo con los conocimientos previamente establecidos sobre la adquisición de una nueva lengua escolar: el alumnado que tiene una lengua inicial semejante formalmente a la lengua catalana, el de más edad o el que ha tenido una escolarización previa regular obtiene mejores resultados en las cuatro habilidades evaluadas que el alumnado más joven, sin escolarización previa o con una lengua inicial muy distante formalmente de la lengua catalana. Sin embargo, las variables “número de horas en el aula de acogida” y “tiempo de estancia” parecen operar de manera distinta. Así, el alumnado extranjero que obtiene mejores resultados es el que está menos horas semanales en el aula de acogida y, en relación al año de llegada, no se establece una relación directa entre más tiempo en Catalunya y más conocimiento de catalán, sino que, inicialmente, dicha relación es cierta, pero después de los dos años de estancia se observa que el alumnado que continúa en las aulas de acogida no mejora su conocimiento de catalán o lo hace muy poco.

Es decir, da la impresión que, de manera general, a medida que aumenta el conocimiento de catalán del alumnado extranjero, disminuye su número de horas de permanencia en el aula de acogida y, por tanto, el alumnado que está menos horas en el aula de acogida es el que obtiene mejores resultados en catalán.

El análisis de correspondencias simples entre la variable adaptación escolar y el resto de variables muestra relaciones significativas entre el alumnado más adaptado escolarmente y el alumnado con una escolarización previa regular, una lengua inicial semejante formalmente al catalán o con menos horas en el aula de acogida. A la vez, tanto la variable “edad” como la variable “tiempo de estancia” se corresponden con la variable “adaptación escolar” en el sentido de menos adaptación del alumnado extranjero de las aulas de acogida de más edad y más años en Cataluña. Es decir, las correspondencias simples que se establecen entre las variables del alumnado y su adaptación escolar reafirman el valor descriptivo de las distintas variables respecto al conocimiento de catalán del alumnado extranjero. Así, la relación, previamente comentada, entre más adaptación escolar y más conocimiento de catalán se corresponde con el valor predictivo de las variables tomadas individualmente. Se puede decir que dicha descripción se establece porque el alumnado más adaptado es el que tiene las características que describen los niveles más altos de conocimiento de catalán.

Esta constatación induce una pregunta de enorme relevancia para nuestra discusión: ¿Es el alumnado más adaptado escolarmente el que aprende más catalán o es el alumnado que aprende más catalán el que se adapta mejor escolarmente?

Los análisis realizados no permiten contestar esta pregunta. La respuesta requeriría un diseño experimental en la recogida de datos que no es el caso de esta investigación.



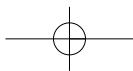
18 *Infancia y Aprendizaje*, 2009, 32 (3), pp. 0-0

Sin embargo, los ANOVA,s de dos factores, especialmente la interacción entre “lengua inicial” y “adaptación escolar” y “horas a la aula de acogida” y “adaptación escolar”, nos permiten proporcionar una explicación hipotética acerca de la relación entre lengua inicial, horas en el aula de acogida y adaptación escolar.

La interacción entre la “lengua inicial” y la “adaptación escolar” se muestra significativa para la comprensión y la expresión oral y la comprensión lectora. Las interacciones matizan para ambas habilidades la predicción que se deriva de la afirmación “a más adaptación escolar más conocimiento de catalán”. Así, el alumnado de lengua inicial castellana y rumana con adaptaciones más bajas que el alumnado sinotibetano, árabe o amazig obtiene mejores resultados. Una explicación se encuentra en los estudios realizados recientemente sobre la adquisición de segundas lenguas desde la perspectiva del relativismo lingüístico (Sapir, 1921; Whorf, 1957). En pocas palabras, estos trabajos vienen a decir que cuando un niño aprende una lengua no únicamente incorpora un instrumento para regular sus intercambios sociales, sino que, además, incorpora una manera particular de codificar la realidad, aquella que viene marcada por la forma en que lo hace el lenguaje (Majid, Bowerman, Kita, Haun y Levinson, 2004; Slobin, 2003)<sup>5</sup>. Evidentemente, estos estudios muestran que todas las personas tienen capacidades para codificar la realidad de una u otra manera, pero que, independientemente de este hecho, la adquisición de una lengua determinada especifica preferencias cognitivas en los sujetos que la tienen como propia. Si esto es así, estos mismos estudios muestran que cuando se adquiere una nueva lengua, la adquisición de aquellos significados (y las formas arbitrarias de realizarlos) que están en abierta contradicción con los de la lengua propia requiere un gran esfuerzo. En otras palabras, el alumnado de lengua inicial románica tendría más facilidades para adquirir la lengua catalana que el alumnado asiático o africano. En el primer caso, su lengua inicial ha especificado una serie de preferencias cognitivas que coinciden con las que codifica la lengua catalana, mientras que, en el segundo caso, la situación es la contraria.

Por lo que hace a la interacción entre las variables “horas en el aula de acogida” y “adaptación escolar”, las significaciones aparecen en comprensión oral y lectora. En ambos casos, menos horas en el aula de acogida del alumnado extranjero matiza también la afirmación “a mayor adaptación más conocimiento de catalán”. El análisis de correspondencias simples entre las variables “horas en el aula de acogida” y “lengua inicial” se muestra significativo ( $\chi^2 = 524,240$ ;  $gl = 16$ ;  $p < 0,001$ ) en el sentido de que el alumnado extranjero de habla castellana se corresponde con estar menos de cinco horas en el aula de acogida, el alumnado rumano con estar de seis a diez horas y el resto del alumnado extranjero no establece ninguna correspondencia<sup>6</sup>. Es decir, podemos interpretar que los mejores resultados del alumnado extranjero que está menos de cinco horas son debidos a su lengua inicial, la cual mayoritariamente es el castellano. Estos análisis revelan la importancia de la lengua inicial del alumnado extranjero en la adquisición de la lengua escolar. Así, nuestros datos muestran que el alumnado extranjero con una lengua inicial románica no sólo es el que sabe más catalán, sino que, incluso, una parte con bajos niveles de adaptación escolar sabe más catalán que el alumnado extranjero más adaptado escolarmente que tiene una lengua inicial muy distante lingüísticamente del catalán. Es decir, los datos parecen indicar que no existe una relación mimética entre adaptación escolar y conocimiento del catalán para el conjunto del alumnado extranjero. Sin embargo, sigue siendo cierto que para cada grupo lingüístico mayores niveles de adaptación escolar implican más conocimiento de catalán.

Las medidas obtenidas sobre la adaptación escolar responden a las percepciones subjetivas que tiene tanto el alumnado como su profesorado de su implicación en el contexto escolar, de su grado de satisfacción y de las relaciones con el resto del alumnado y el profesorado. Es decir, no son el resultado de observaciones sistemáticas sobre la implicación del alumnado extranjero en el aula ya que, entre otras cosas, la evaluación realizada se ha hecho con todo el alumnado extranjero de las aulas de acogida del curso 2005-2006.

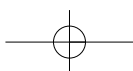


Los efectos de la adaptación escolar para cada grupo lingüístico pueden interpretarse desde una triple perspectiva. Primero, la adquisición de una nueva lengua del alumnado de la educación primaria remite a su uso en el ámbito de la regulación de la actividad social para hacer conjuntamente cosas con sentido que, ciertamente, en el contexto escolar son, en gran parte, actividades de enseñanza y aprendizaje. Desde este punto de vista, la adquisición de una nueva lengua en el contexto escolar requiere la participación activa del alumnado en las actividades que se realizan habitualmente en el aula ordinaria en la nueva lengua, lo cual implica adaptación escolar, satisfacción, autoestima y una autoimagen positiva (Vila y Siguan, 1998).

Segundo, los aspectos anteriores no son independientes de las creencias, ideas y actitudes que el profesorado tiene del alumnado y de su implicación en el contexto escolar. Es decir, representaciones mutuas positivas del alumnado y del profesorado amplifican las posibilidades de la escuela como contexto de desarrollo y, en este caso, del desarrollo de la lengua escolar. Por eso, es lógico que el alumnado que se autopercebe —y es percibido por el profesorado— como más motivado, más satisfecho, con habilidades para encarar los procesos de enseñanza y aprendizaje y más cooperativo con el profesorado y sus pares de la escuela obtenga mejores resultados que el alumnado que se encuentra en el polo opuesto o cuyas autopercepciones discrepan de las del profesorado. Y, evidentemente, todo ello redundará en un mayor conocimiento de la lengua de la escuela o, en otras palabras, ambas cuestiones se retroalimentan. Así, de una parte, las creencias del profesorado y del propio alumnado sobre las posibilidades de integración escolar comportan probablemente prácticas educativas que conllevan conocimiento de catalán y, de la otra, dicho conocimiento implica más participación en las actividades ordinarias del alumnado extranjero que redundará, a su vez, en un mayor conocimiento.

Y, finalmente, creemos que hay una tercera cuestión que se relaciona con las dos anteriores. En la inmensa mayoría de los países de acogida, la lengua de uso social y la lengua de la escuela coinciden. Este no es el caso de Cataluña. El alumnado de origen extranjero, excepto grupos pequeños, vive socialmente en su lengua o en castellano. Ello significa que, en la escuela, debe aprender todo sobre la nueva lengua. No sólo debe incorporarla como un instrumento de aprendizaje, sino que previamente, especialmente en el ámbito de la lengua oral, tiene que aprenderla para regular conversacionalmente sus usos sociales. A diferencia de otras situaciones como, por ejemplo, la inmersión lingüística temprana en la que dicho aprendizaje se realiza a lo largo de la educación infantil, el alumnado extranjero de Cataluña tiene que compatibilizar dicho aprendizaje, junto con su progreso académico, cognitivo, social y personal, en el contexto escolar independientemente de su momento de llegada, sea éste segundo de primaria o quinto de primaria. Esta situación representa un coste añadido en el aprendizaje de la lengua que es mucho menor para el alumnado extranjero que vive socialmente integrado en contextos en los que existe una gran continuidad entre la lengua de uso social y la lengua escolar.

Además, dado que en la evaluación realizada, el conocimiento de catalán es medido mediante una prueba de usuario básico, los efectos del contexto sociolingüístico son probablemente más importantes. Cuando en el contexto predomina el uso social del catalán, se corresponden las tres perspectivas enunciadas. De una parte, se promueve la integración en el ámbito social con sus ventajas sobre el conocimiento de la lengua escolar y, de la otra, se configuran actitudes y creencias positivas tanto del profesorado como del alumnado sobre las posibilidades de, en plazos relativamente cortos, poder participar activamente en el aula. Por eso, pensamos que en el futuro se debe de explorar esta vía para comprender mejor las condiciones que promueven la adaptación escolar del alumnado. En concreto, creemos que el análisis de la densidad de la población inmigrante en un territorio y de sus características lingüísticas puede ser una manera de conocer sus usos lingüísticos reales y la existencia o no de continuidades con los usos lingüísticos en el contexto escolar.



Para concluir, el aula de acogida es un buen instrumento para promover tanto el conocimiento de catalán como la adaptación escolar del alumnado. Sus objetivos están diseñados respecto a ambas cuestiones. Así, no son utilizadas, en su gran mayoría, para promover un conocimiento “suficiente” de la lengua de la escuela, sino para promover habilidades lingüísticas que permitan al alumnado extranjero incorporarse rápidamente a las actividades habituales del aula ordinaria, la cual es entendida como el contexto principal de desarrollo de habilidades lingüísticas cognitivo-académicas. Igualmente, su diseño y su incorporación a las escuelas, bien como apoyo lingüístico en el aula ordinaria, bien como espacio físico al que el alumnado extranjero acude unas horas a la semana, promueve la integración escolar del alumnado extranjero a partir de las actividades conjuntas que realiza con sus pares del aula ordinaria.

Sin embargo, queda sin responder la relación entre la adaptación escolar y el conocimiento del catalán. Así, existe una relación positiva entre el conocimiento de catalán y la adaptación escolar, pero, a la vez, también hay relaciones positivas entre otras variables como, por ejemplo, la lengua inicial del alumnado extranjero y el conocimiento de catalán o la misma adaptación escolar. Los análisis realizados muestran que el conocimiento de catalán no se describe únicamente desde la adaptación escolar, sino que debe incluir otras variables como, por ejemplo, la lengua inicial. Además, podemos pensar que el alumnado que tiene más facilidades para aprender el catalán es el que suscita actitudes más positivas por parte del profesorado y una mayor autoestima lo cual redundaría en su adaptación escolar.

En definitiva, de acuerdo con los principios generales de las aulas de acogida de Cataluña, su uso concreto por parte de las escuelas no puede responder a un modelo único sino que debe adaptarse a la realidad del alumnado extranjero y al contexto sociolingüístico con el objetivo de promover el conocimiento del catalán para posibilitar la adaptación escolar y, a la vez, adoptar medidas organizativas que promuevan la adaptación escolar del alumnado extranjero para posibilitar su conocimiento de catalán.

## Notas

<sup>1</sup> El plan LIC ha sido analizado en detalle (ver Besalú, 2006; Besalú y Vila, 2005, 2007; Serra, 2006). Sus objetivos pretenden favorecer la igualdad y la cohesión social y sus ejes son el plurilingüismo y la educación intercultural. Está dirigido a todo el alumnado de Cataluña y existen medidas específicas para favorecer la integración escolar del alumnado de origen extranjero como, por ejemplo, las aulas de acogida. Otras medidas se refieren a la modificación del currículum desde una perspectiva intercultural o al desarrollo de planes educativos de entorno que garanticen la coordinación de todos los agentes educativos de un territorio y promuevan un mismo proyecto educativo dirigido a las personas de 0 a 18 años.

<sup>2</sup> Incluye todas las variantes que forman parte de esta familia lingüística.

<sup>3</sup> La lengua china incluye todas las variantes incluidas en la familia lingüística sinotibetana.

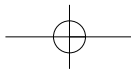
<sup>4</sup> Corresponde al alumnado que llegó a Cataluña durante el curso 2005-2006 entre el 1 de septiembre y el 31 de diciembre de 2005.

<sup>5</sup> Ver una revisión en Cortés (2006).

<sup>6</sup> Sólo existe una cierta correspondencia entre el alumnado amazig y pasar de once a quince horas en el aula de acogida.

## Referencias

- BESALÚ, X. (2006). El plan para la lengua y la cohesión social (Plan LIC) del gobierno de Cataluña. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 45-68.
- BESALÚ, X. & VILA, I. (2005). Consolidar la cohesión social, l'educació intercultural i la llengua catalana. *Caixa d'eines*, 01, 6-33.
- BESALÚ, X. & VILA, I. (2007). *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del Siglo XXI*. Madrid: Los Libros de la Catarata/MEC.
- BRUNER, J. S. (1983). *Child's Talk*. Nueva York: Norton. [Trad. cast. de R. Premat, *El habla del niño*. Barcelona: Paidós, 1986].
- COELHO, E. (2005). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales*. Barcelona: Horsori.
- CORTÉS, M. (2006). *Introducció a la psicologia del llenguatge i de la comunicació*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- CUMMINS, J. (1981) Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, 1 (2), 132-149.
- CUMMINS, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata. [V.O.: *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2000].
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2004). *Pla per la llengua i la cohesió social. Annex 4: La situació de la llengua catalana als centres educatius: actuacions per consolidar-la i potenciar-la*. Documento no publicado. Generalitat de Catalunya.



- FORTÍN, L. (2006). *L'intégration scolaire des élèves immigrants au Québec entre la classe d'accueil et la classe ordinaire : un aperçu quant aux pratiques, aux actions et aux perspectives*. Comunicación al al Seminario Internacional "Educating Immigrant Pupils: Approaches and policies challenging educational integration and equal opportunities for all". Fundació Jaume Bofill. Barcelona.
- MAJID, A., BOWERMAN, M., KITA, S., HAUN, D. B. M. & LEVINSON, S. C. (2004). Can language restructure cognition? The case for space. *Trends in Cognitive Sciences*, 8 (3), 108-114.
- MC ANDREW, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- MC ANDREW, M. (en prensa). Ensuring proper competency in the host language: Contrasting formulas and the place of heritage languages. En M. Crul, C. Roberts & J. Holdaway (Eds.), *Mobility and Citizenship: Immigrant Education in Comparative Perspective*. Nueva York: International Migrant Program, Social Science Research Council.
- MEQ (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) (2006). *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration: de 1994-1995 à 2003-2004*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MESSIER, M. (1997). *Les modèles de service réservés aux élèves nouveaux arrivants: une étude comparée entre Montréal et Toronto*. Montréal: Immigration et métropoles.
- SERRA, J. M. (2006). El plan de lengua y cohesión social en Cataluña: primeros datos de una investigación. *Cultura y Educación*, 18 (2), 159-172.
- SAPIR, E. (1921). *Language*. Nueva York: Harcourt Brace & Co.
- SLOBIN, D. I. (2003). Language and thought online: Cognitive consequences of linguistic relativity. En D. Gentner & S. Goldin-Meadow (Eds.), *Language in Mind: Advances in the Investigation of Language and Thought* (pp. 157-191). Cambridge, MA: MIT Press.
- THOMAS, W. P. & COLLIER, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- VIGOTSKI, L. S. (1993). Pensamiento y lenguaje. En *Obras escogidas. Vol. II* (pp. 9-348). Madrid: Visor.
- VILA, I. (2000). Inmigración, educación y lengua propia. En AA.VV., *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (pp. 145-166). Barcelona: Fundación La Caixa.
- VILA, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 18 (2), 127-142.
- VILA, I. & SIGUAN, M. (1998). *Bilingüisme i educació*. Barcelona: Proa.
- VILA, I., SIQUÉS, C. & ROIG, T. (2006). *Llengua, escola i immigració*. Barcelona: Graó.
- WHORF, B. L. (1957). *Language, Thought and Reality*. Cambridge: The MIT Press.

