



UNIVERSITAT DE GIRONA
Facultat de Lletres

Trabajo final de máster

Estudio de los resultados lingüísticos de las aulas de acogida en secundaria:

Análisis de la influencia de cuatro variables

Autor: Laura Villalba Jiménez

Tutor: Josep Maria Serra Bonet

Máster en Enseñanza de español y catalán como
Segundas Lenguas

Junio, 2017

Resumen

Este estudio empírico examina la influencia de cuatro variables vinculadas a las pruebas de nivel de lengua, a fin de conocer aquellos factores que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua dentro de las aulas de acogida de educación secundaria.

Para ello, mediante los datos obtenidos en los tres últimos cursos escolares de secundaria, se ha llevado a cabo un análisis estadístico de las variables adaptación escolar, familia lingüística, horas semanales en el aula de acogida y escolarización previa, determinándose así aquellos factores e interacciones que describen de manera significativa las diferencias entre puntuaciones.

Aunque finalmente los resultados revelan que las variables adaptación escolar, familia lingüística y horas semanales, presentan una gran influencia en el aprendizaje de las habilidades lingüísticas, es necesario seguir investigando a fin de realizar un estudio más exhaustivo.

Palabras clave: Aulas de acogida, educación secundaria, adquisición de segundas lenguas, adaptación escolar, familia lingüística.

Abstract

This empirical study analyses the influence of four variables related to language level tests, for the purpose of knowing those factors that intervene during the second language learning within secondary education.

To do this, through the statistics obtained in the last three years of secondary schools, it has been carried out an analysis of the variables school adaptation, linguistic family, weekly hours in the reception class and previous education, in order to determinate those factors and interactions which significantly describe the differences between scores.

Although the results reveal that the variables school adaptation, linguistic family and weekly hours, have an important influence during the learning of the linguistic abilities, it is necessary to continue investigating in order to carry out a more exhaustive study.

Key words: Reception class, secondary education, second language acquisition, school adaptation, family language.

Índice

1. Introducción	1
2. Marco teórico.....	3
2.1. Cambios demográficos	3
2.2. Cambios en el sistema educativo	7
2.2.1. Talleres de Adaptación Educativa (TAE).....	7
2.2.2. Plan de actuación para el alumnado de nacionalidad extranjera	9
2.2.3. Plan para la Lengua y la Cohesión Social (LIC)	10
2.3. Las aulas de acogida como recurso de referencia.....	13
2.3.1. Aspectos organizativos	13
2.3.2. Aspectos lingüísticos: aprendizaje de una segunda lengua	15
2.3.3. Aspectos evaluativos	22
2.4. Estudios sobre las aulas de acogida	25
3. Metodología.....	29
3.1. La investigación	29
3.2. Participantes	30
3.3. Instrumentos.....	33
3.4. Procedimiento	36
3.5. Análisis de datos	39
3.5.1. Variables analizadas	39
4. Resultados	42
4.1. Variables analizadas	42
4.1.1. Adaptación escolar	43
4.1.2. Familia lingüística	44
4.1.3. Horas semanales en el aula de acogida.....	46
4.1.4. Edad.....	47
4.2. ANOVA de cuatro variables.....	49

Estudio de los resultados lingüísticos de las aulas de acogida en secundaria

4.3.	ANOVA de tres variables	52
4.3.2.	Análisis de los factores	54
4.3.3.	Horas semanales en el aula de acogida y conocimiento de la lengua.....	61
5.	Conclusiones	72
6.	Bibliografía	74
7.	Anexos	77
7.1.	Anexo 1: 40 principales nacionalidades extranjeras presentes en Cataluña a inicios del año 2017.....	77
7.1.	Anexo 2: Lenguas presentes en las aulas de acogida de Educación Secundaria desde 2004 hasta 2016.....	78
7.1.	Anexo 3: Procedencias de los participantes en el estudio.	79
7.1.	Anexo 4: Tablas ANOVA de cuatro variables	80
7.1.	Anexo 5: Tablas ANOVA de tres variables.....	84
7.1.	Anexo 6: Tablas comparaciones múltiples entre niveles de ADAP.	87
7.1.	Anexo 7: tablas de comparaciones múltiples entre grupos HAA.	90

1. Introducción

Ante los grandes cambios demográficos acontecidos en Cataluña durante la primera década del siglo XXI, el sistema educativo se vio obligado a realizar modificaciones relevantes en su modelo de enseñanza. Era imprescindible establecer nuevas medidas que fueran capaces de aportar una gran variedad de recursos y materiales de apoyo a los centros escolares, para impulsar tanto una buena adaptación de los nuevos estudiantes como un buen aprendizaje de la lengua vehicular, el catalán. (Siqués, 2011)

De entre todas las intervenciones propuestas, el aula de acogida es sin duda uno de los recursos educativos más importantes. Como muestran los estudios realizados hasta la fecha, es una estrategia organizativa y metodológica "que facilita la acogida emocional y la integración del alumno de incorporación tardía." (Mayans y Sánchez, 2014:12)

De manera que durante los trece años que lleva en funcionamiento, este medio ha permitido dar respuesta a una necesidad educativa muy concreta, la cual exigía una buena acogida, integración y garantizar las mismas oportunidades para todo el mundo. (Generalitat de Catalunya, 2009)

No obstante, esta no ha sido su única aportación. Mediante las evaluaciones llevadas a cabo en las aulas de acogida, se han desarrollado diversas investigaciones vinculadas al campo de la adquisición de segundas lenguas en relación a un contexto de inmersión lingüística. Más concretamente, estos estudios perseguían describir aquellos factores transcendentales que intervienen de manera significativa en el nivel de adquisición de la lengua.

En estos, se ha revelado que factores como la adaptación escolar, la familia lingüística, las horas semanales en el aula de acogida y la escolarización previa, son variables con un elevado grado de influencia sobre los resultados vinculados a las pruebas de lengua. Sin embargo, únicamente se han podido analizar los datos obtenidos del alumnado de educación primaria.

Es por este motivo que el presente trabajo tiene como objetivo principal el analizar la influencia de cuatro factores, determinados como los más influyentes, en los resultados de las pruebas de lengua catalana en cursos de educación secundaria, para así contrastar las nuevas observaciones con las de primaria.

Estudio de los resultados lingüísticos de las aulas de acogida en secundaria

Para ello, se ha dividido el trabajo en cuatro partes distintas.

Primeramente, se presenta un marco teórico que contextualiza y justifica el estudio empírico que se ha llevado a cabo, exponiendo así una visión global de los cambios demográficos en la sociedad catalana, las diversas medidas implantadas desde el Departamento de Enseñanza, el uso de las aulas de acogida y algunas de las conclusiones recogidas en las evaluaciones e investigaciones sobre este recurso educativo.

Seguidamente, se plantea la metodología llevada a cabo durante el trabajo, en donde se especifican las hipótesis formuladas, los participantes implicados, el procedimiento que se ha llevado a cabo, cómo ha sido la realización del análisis de datos y las variables que se han estudiado.

En tercer lugar, se describen y analizan los resultados obtenidos mediante esta investigación, exponiendo las evidencias que se han hallado.

Y finalmente, en el último apartado se exponen las conclusiones alcanzadas en el estudio, confirmando o desmintiendo las hipótesis planteadas al inicio.

Así pues, mediante este estudio se pretende observar la influencia de cuatro variables en relación a la prueba de nivel de lengua, a fin de conocer aquellos factores que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua dentro de las aulas de acogida de educación secundaria.

2. Marco teórico

2.1. Cambios demográficos

A inicios de los años 80, después de la finalización del régimen franquista y el comienzo de la democracia en España, Cataluña aprobó una ley de normalización lingüística (Ley 7/1983) en la que se establecieron varios principios para guiar el uso institucional, social y educativo del catalán, a fin de asegurar y promover una lengua minoritaria que hasta entonces había sido censurada en muchos de los sectores públicos. (Departament d'Ensenyament, 2015)

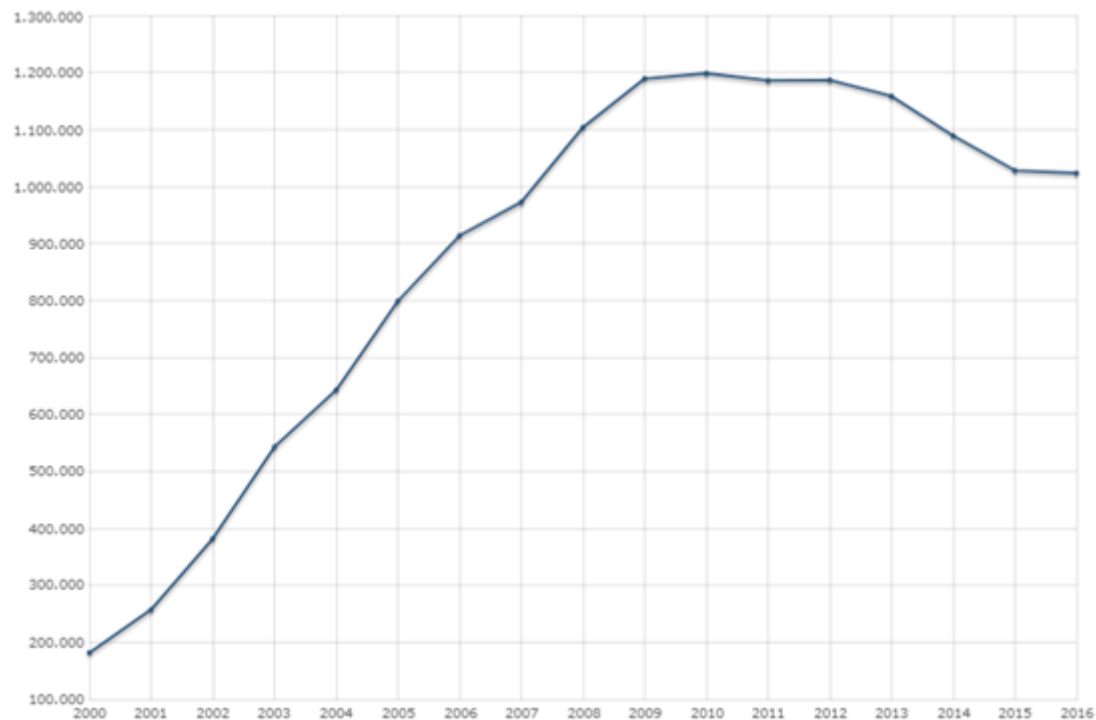
Bajo esos principios preestablecidos se pusieron en marcha diversas medidas, entre las que se encontraba el desarrollo de un modelo de inmersión lingüística en el ámbito educativo. Esta pretendía garantizar que todo el alumnado catalán, independientemente de su lengua familiar (catalán o castellano por aquel entonces), pudiera adquirir un buen conocimiento de las dos lenguas oficiales una vez finalizada la etapa de enseñanza obligatoria, ya que más del 60% del alumnado era de habla castellana, por lo que en gran parte del contexto educativo predominaba un entorno lingüísticamente homogéneo. (Navarro, y Huguet, 2007, Departament d'Ensenyament, 2015; Siqués y Vila, 2011; Vila, 2012)

Debido a esta situación, se realizó un gran esfuerzo por parte de toda la comunidad educativa para consolidar el catalán como lengua de referencia en la enseñanza, hecho que se logró afianzar mediante la Ley 1/1998, del 7 de enero. (Departament d'Ensenyament, 2015)

No obstante, nadie predijo el gran cambio demográfico que estaba a punto de producirse en la sociedad catalana, y que en consecuencia, iba a obligar a realizar cambios relevantes en el modelo educativo catalán.

Tal y como se puede observar en la figura I, a finales de los años 90 y más especialmente a partir del año 2000, empezó a incrementar considerablemente el número de personas extranjeras asentadas en las distintas comarcas de Cataluña.

Figura I: Población extranjera en Cataluña, 2000-2016



Fuente: Institut d'Estadística de Catalunya (IDESCAT, 2017)

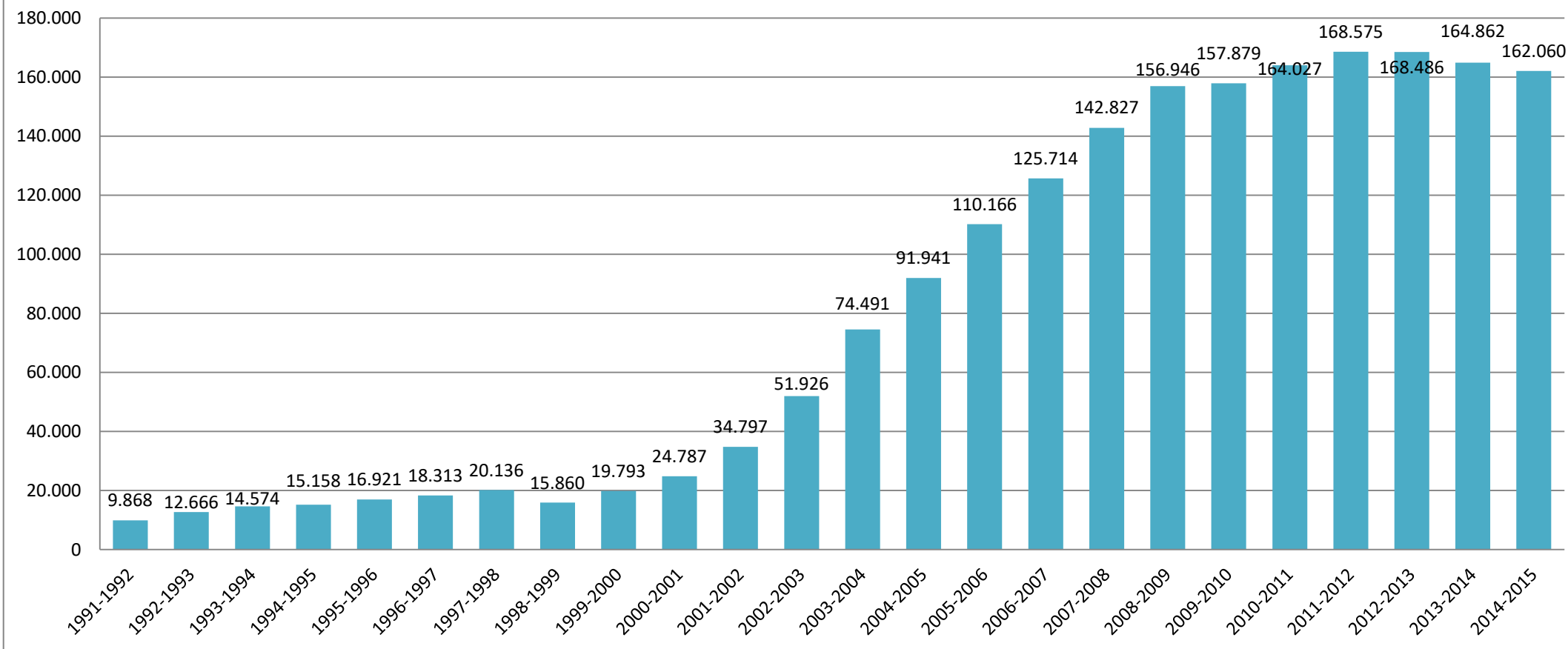
Este acontecimiento originó un aumento significativo del alumnado extranjero en las aulas catalanas, cuya incorporación se producía durante cualquier momento del curso sin poseer ninguna noción de la lengua escolar. (Vila, 2011)

De este modo, según informa el Departamento de Enseñanza, fue tal el crecimiento que estos alumnos pasaron de representar el 0,81% del total del alumnado catalán durante el curso 1991-1992, al 9,06% en 2004-2005, llegando a un 13,1%¹ en 2012-2013.

¹ Fuente: Departamento de Enseñanza

Figura 2: Evolución del alumnado extranjero en aulas catalanas

Evolución alumnado extranjero de régimen general en Cataluña



Fuente: Estadística de la Enseñanza y Departament d'Ensenyament (2015)

En consecuencia, durante estas últimas décadas los centros educativos de esta comunidad autónoma se han ido convirtiendo cada vez más en espacios plurinacionales, llegando a tener alumnos procedentes de 160 estados diferentes.² (Fidalgo y Mayans, 2016)

Asimismo, el hecho de encontrar clases con una alta proporción de alumnado extranjero, también ha originado una mayor diversidad lingüística, por lo que ya no se encuentran aulas tan homogéneas como al inicio de la implantación del modelo de inmersión lingüística, sino que por el contrario, actualmente hay una gran variedad de lenguas entre el alumnado. Según Siguan y Vila (2015), en estas aulas pueden encontrarse hablantes de más de 150 lenguas diferentes³; de ahí que no sea de extrañar el hallar clases en las que se hablen más de cinco lenguas distintas. (Serra, 2010)

Esta nueva realidad social obligó a modificar parte del planteamiento educativo, a fin de proveer nuevos recursos y estrategias que aseguraran la buena integración de todo el alumnado, independientemente de su lugar de procedencia y su lengua familiar. De manera que fue necesario revisar y alterar el modelo lingüístico que se había estado desarrollando hasta entonces, puesto que este había sido ideado para un escenario dispar al actual. (Navarro y Huguet, 2010)

² Para visualizar las 40 principales nacionalidades extranjeras presentes en Cataluña a inicios del año 2017, ir al anexo 1.

³ Para visualizar las lenguas presentes en las aulas de acogida de Educación Secundaria desde 2004 hasta el 2016, ir al anexo 2.

2.2. Cambios en el sistema educativo

El cambio social tan transcendental que empezó a vivir Cataluña a finales de los años 90, hizo necesario desde un comienzo el planteamiento de diversas medidas educativas que fueran capaces de aportar una gran variedad de recursos y materiales de apoyo a los centros escolares (Mayans y Sánchez, 2016; Vila, 2012):

"La nueva realidad comportaba un cambio importante en la manera de afrontar la diversidad lingüística en el colegio. [...] Por lo tanto, el gran reto de la nueva inmersión era desarrollar medidas organizativas y prácticas educativas pensadas para abordar la diversidad lingüística del alumnado respecto al conocimiento de la lengua escolar, teniendo en cuenta que este era un fenómeno completamente nuevo y no tenía nada que ver con la diversidad en el aula del alumnado más o menos homogéneo que progresaba conjuntamente a lo largo de su escolarización." (Vila, Aragonés, Palou, Siqués, Verdaguer y Vila; 2006: 67)

Por esa razón, desde el inicio del siglo XXI el Departamento de Enseñanza Catalán ha llevado a cabo distintas intervenciones; concretamente durante este período se han puesto en marcha tres medidas educativas: los Talleres de Adaptación Educativa, el Plan de Actuación para el alumnado de nacionalidad extranjera y el Plan para la Lengua y la Cohesión Social.

2.2.1. Talleres de Adaptación Educativa (TAE)

Inicialmente, durante el 1999 el gobierno catalán promulgó unas medidas parciales en forma de Talleres de Adaptación Escolar y de Aprendizajes Instrumentales Básicos (TAE), las cuales tenían como objetivo principal la enseñanza de la lengua vehicular escolar a aquellos alumnos de incorporación tardía⁴ (Departament d'Ensenyament, 2015; Siqués y Vila, 2011; Vila, 2012; Mayans y Sánchez, 2014):

"Los Talleres de Adaptación Escolar y de Aprendizajes Instrumentales Básicos eran unas unidades escolares en las que se incorporaban, de manera transitoria, los alumnos que llegaban tardíamente a la secundaria sin conocer ninguna de las dos lenguas oficiales. El objetivo era aproximarlos al sistema educativo e introducirlos en el conocimiento de la lengua propia de la enseñanza hasta que

⁴ Alumnos de incorporación tardía: estudiantes incorporados por primera vez al sistema educativo de Cataluña durante los últimos 24 meses. (Cruz, 2007)

lograran un nivel básico (nunca con una estancia superior a un año)." (Departament d'Ensenyament, 2015:50)

De manera que este alumnado, cuya lengua familiar no pertenecía a la familia lingüística románica (Vila, 2011), asistía toda su jornada escolar a estos talleres a fin de aprender el catalán para asegurar su éxito en el aprendizaje curricular.

Ahora bien, en el año 2001 estas unidades escolares fueron modificadas con la intención de optimizar su funcionalidad. Se acordó una asistencia parcial a estos talleres, obligando así a los alumnos a completar su horario escolar en un aula ordinaria o regular, en donde se les proveería de distintos recursos "para que pudieran seguir un currículum adaptado a sus necesidades." (Departament d'Educació, 2004: 32)

Sin embargo, y a pesar de no haberse evaluado los resultados de estas medidas, se llegó a la conclusión de que los TAE presentaban distintas carencias que impedían un buen aprendizaje lingüístico. (Vila, 2011)

Estos programas estaban planteados para ayudar al alumno a adquirir la lengua vehicular durante un máximo de un año; pero todas las investigaciones hasta la fecha demostraban que el período de adquisición de una lengua extranjera era mucho mayor.

A partir de las investigaciones de Cummins (1981) se sabe que durante los dos primeros años de escolarización es cuando el estudiante extranjero desarrolla unas habilidades básicas de comunicación interpersonal, las cuales sirven para relacionarse e interaccionar socialmente en situaciones cotidianas (BICS). (Mayans y Sánchez, 2016)

Simultáneamente, se adquiere una competencia cognitivo-académica de la lengua (CALP) que permite acceder a los contenidos curriculares y, a su vez, construir aprendizaje. En cambio, debido a su dificultad se necesitan de entre cinco a siete años para alcanzar dicha competencia.

De esta manera, "Cummins intuía la diferencia que hay entre las habilidades implicadas en el uso del lenguaje en situaciones informales y en situaciones formales." (Serra; 2010:31)

Estas desigualdades acaecen, según expresa Serra (2010), debido al grado de contextualización del lenguaje que se da en cada circunstancia. No es lo mismo utilizar la lengua en una conversación donde tanto emisor como receptor se encuentran cara a

cara y emplean distintos apoyos no verbales que ayudan a entender el significado de la lengua, que leer una novela en la que no hay otro soporte que no sea el lenguaje.

Por tanto, estas investigaciones revelarían uno de los importantes déficits que presentaban los TAE.

Por otro lado, otro de los factores negativos que se vislumbraban de esta medida, era el hecho de segregar a los alumnos de incorporación tardía del resto de compañeros.

Coelho, Oller y Serra (2017: -) manifiestan que:

"La mejor manera de aprender una nueva lengua es usarla con otros hablantes nativos y, en la escuela, la mejor manera de aprender la lengua de instrucción es participar en actividades de enseñanza y aprendizaje adecuadas a la edad del aprendiz, que promuevan a la vez el desarrollo lingüístico y cognitivo de los estudiantes."

De modo que este recurso estaba desfavoreciendo el progreso lingüístico del nuevo alumnado, puesto que su normativa no permitía la interacción con los estudiantes autóctonos. (Siqués y Vila, 2011)

Teniendo en cuenta las distintas carencias que podían percibirse, se decidió desarrollar la primera medida de actuación global para la integración del alumnado extranjero: el Plan de actuación para el alumnado de nacionalidad extranjera 2003-2006, que pretendía integrar a los nuevos estudiantes mediante el aprendizaje de la lengua catalana. (Siqués, 2008)

2.2.2. Plan de actuación para el alumnado de nacionalidad extranjera 2003-2006

Esta segunda intervención elaborada por el Departamento de Enseñanza Catalán, el Plan de actuación para el alumnado de nacionalidad extranjera 2003-2006, tenía como eje principal "la integración escolar y social de todo el alumnado, con independencia de su lengua, cultura, condición social y origen." (Departament d'Ensenyament; 2003:9)

Para ello, se concretaron tres grandes objetivos:

"• El dominio oral y escrito de la lengua catalana y de la aranesa, si era necesario;

- El acceso al mismo currículum que siguen el resto del alumnado, que incluye el dominio de la lengua castellana;
- La adquisición progresiva de la autonomía personal dentro del ámbito escolar y social." (Departament d'Ensenyament; 2003:9)

Ahora bien, a pesar de las buenas intenciones que sostenía este nuevo plan educativo, presentaba un gran déficit.

Tal y como se puede observar en los objetivos planteados, esta medida de actuación ponía la atención exclusivamente en aquellos aspectos relacionados con el aprendizaje de la lengua. Esto provocaba el abandono de otras características de gran importancia vinculadas con la acogida del alumno, como por ejemplo: los aspectos emocionales, de convivencia, relacionales o de cohesión social. (Departament d'Educació; 2004)

Por lo tanto, debido a esta razón y al desarrollo de una nueva concepción sobre la integración del alumno extranjero, que entendía la adaptación escolar como un resultado de la integración de los estudiantes y no como consecuencia de un buen conocimiento de la lengua catalana, el Departamento de Enseñanza de Cataluña planteó una última medida que persiguiera una visión más global y fomentara la cohesión social y lingüística. (Departament d'Educació, 2004; Siqués, 2008)

2.2.3. Plan para la Lengua y la Cohesión Social (LIC)

El Plan para la Lengua y la Cohesión Social (LIC), instaurado durante el curso 2004-2005 y que sigue vigente hasta la actualidad, es la última medida de actuación creada e impulsada para dar una respuesta educativa a los cambios sociales hallados en las últimas décadas.

Este nuevo proyecto se articuló alrededor de tres ejes fundamentales: "potenciar y consolidar la inclusión social y escolar de todo el alumnado, desarrollar la educación intercultural y consolidar la lengua catalana, en un marco plurilingüe." (Mayans y Sánchez, 2016: 98)

De manera que esta medida no solo trata de impulsar la acogida y la adaptación escolar de los nuevos estudiantes, sino que también promueve la adquisición de la lengua vehicular mediante las interacciones sociales y curriculares. (Siqués, Perera y Vila, 2012)

Para ello, se concretaron tres líneas de actuación que fueran capaces de expresar de forma tangible los principios establecidos en este nuevo plan. (Departament d'Educació 2009; Mayans y Sánchez, 2016)

En primer lugar, se propuso el aula de acogida. Esta se creó como recurso para atender a aquellos alumnos de incorporación tardía, no solo a nivel de adquisición lingüística, sino también a nivel curricular y emocional. (Departament d'Educació 2009; Mayans y Sánchez, 2016; Vila, 2012)

La segunda propuesta fue el centro educativo acogedor. Esta medida de actuación hace referencia al planteamiento de una educación intercultural que trabaje para conseguir el éxito escolar de todo el alumnado. Por lo que el Departamento de Educación justificaba así su promulgación:

"L'acollida, la integració escolar i, en definitiva, l'èxit educatiu de tot l'alumnat, amb independència de l'origen, ha de ser una de les primeres preocupacions i un dels primers objectius del centre educatiu i de tots els professionals que hi treballen. Cal entendre així el Pla d'Acollida i d'Integració com un conjunt sistemàtic d'actuacions del centre que permetrà la incorporació de tot l'alumnat a la vida i a la dinàmica ordinària, aconseguint un centre on tothom se'l fa seu i s'hi troba bé, transformant-lo en un centre acollidor." (Departament d'Educació, 2009: 7)

Finalmente, se estableció el plan educativo de entorno; una actuación que tiene como objetivo el impulsar la cohesión social para asegurar el uso de la nueva lengua no solo en la escuela sino también en el entorno social.

Así pues, el Plan LIC lo define como:

"una iniciativa abierta y de cooperación educativa que quiere dar una respuesta integrada y comunitaria a las necesidades educativas de este alumnado, coordinando y dinamizando la acción educativa de una zona más allá del ámbito escolar, y en la cual intervienen las diversas administraciones públicas y las entidades culturales, deportivas, de ocio... del entorno." (Departament d'Educació, 2009:5)

Estudio de los resultados lingüísticos de las aulas de acogida en secundaria

En este sentido, este nuevo plan de actuación se planteó a fin de promover aspectos lingüísticos y potenciar la construcción de un proyecto colectivo de futuro, "en el que a través de toda la comunidad educativa se cree una sociedad diversa y plurilingüe, con unos valores de inclusión compartidos por todos los ciudadanos." (Siqués, 2008: 95)

2.3. Las aulas de acogida como recurso de referencia

Dentro de las distintas líneas de actuación fijadas por el Plan LIC, las aulas de acogida son el recurso que "oficialmente ayuda al alumnado extranjero a adquirir la lengua vehicular del sistema educativo". (Siqués, 2008:102)

De manera que para asegurar su buen funcionamiento, se creó una normativa común en la que se establecen aspectos organizativos (cómo debía ser su actividad), lingüísticos (qué lengua enseñar) y evaluativos (cómo recoger información de esta práctica educativa).

2.3.1. Aspectos organizativos

Este instrumento, tal y como se ve reflejado en el anexo 1 del Plan para la Lengua y la Cohesión Social (2009), posee dos grandes finalidades.

Por un lado estas aulas tienen el objetivo de asegurar una buena atención emocional al nuevo alumnado, y por otro tienen el propósito de abastecer a los aprendices con las herramientas necesarias para que sean capaces de iniciar cuanto antes su proceso de enseñanza-aprendizaje. (Vila, 2011)

Así pues, esta línea de actuación se diseñó con la intención de promover tanto el aprendizaje de la lengua vehicular como la acogida del alumno y su familia.

Para ello, a diferencia de los TAE, la normativa establece que este recurso debe ubicarse dentro de los centros escolares. (Mayans y Sánchez, 2016; Siqués, Perera y Vila, 2012; Vila, 2011)

De esta manera, este recurso debe formar parte del proyecto educativo de cada centro escolar, haciendo así imprescindible la coordinación entre todo el claustro para tratar cuestiones metodológicas y lingüísticas. (Serra, 2006)

Por lo que, tal y como se especifica en el anexo 1 del Plan LIC (2009:8):

"El aula de acogida debe formar parte del planteamiento general del centro, tanto respecto a las actuaciones del profesorado como a la atención que recibe el alumnado. Debe ofrecer una atención personalizada de calidad, iniciar el aprendizaje intensivo de la lengua catalana y ayudar a pasar del lenguaje

comunicativo al lenguaje académico, lo que debe facilitar, a su vez, el acceso al currículo ordinario."

Asimismo, otra de las directrices que se determina dentro del reglamento, es que este recurso solamente va destinado a aquellos alumnos de procedencia migratoria que desconozcan la lengua vehicular, y que en consecuencia, necesiten una adaptación curricular. Sin embargo, se desaconseja fervientemente su utilización con cualquier alumno matriculado en cursos inferiores a ciclo medio de educación primaria. (Departament d'Educació, 2009)

En base a la teoría de Cummins (1981) se considera que durante esos cursos el alumnado autóctono está desarrollando mecanismos de comunicación, de iniciación a la lectura y la escritura, pautas de convivencia con otros niños, además de desarrollar capacidades afectivas, de control corporal y autonomía personal. De manera que aquellos estudiantes de incorporación tardía pueden desarrollar las distintas habilidades del lenguaje a la vez que el resto de compañeros.

En el anexo 1 del Plan LIC también se especifican las características que deben darse en los centros educativos para poder pedir dicho recurso.

En concreto se precisa que para solicitar el permiso de un aula de acogida el centro educativo debe contar con más de nueve alumnos extranjeros de incorporación tardía. Esto es debido a que sus funciones, tal y como se ha especificado anteriormente, se desarrollan dentro del centro escolar, por lo que no solo supone la incorporación de un nuevo docente dentro del claustro de profesores, sino que también implica el recibimiento de una subvención económica y de distintos recursos tales como: materiales didácticos, orientaciones para su organización y formación para los educadores. (Mayans y Sánchez, 2014; Vila, 2012)

Por lo que respecta al aula de acogida como espacio físico, las orientaciones son flexibles. En este sentido este recurso puede ser empleado de dos maneras diferentes en función del proyecto educativo y lingüístico de cada centro. (Siqués, Perera y Vila, 2012; Vila, 2011; Serra, 2006)

Por un lado, este medio puede utilizarse como apoyo dentro del aula ordinaria en la que trabajen simultáneamente dos docentes, a fin de ofrecer una ayuda más personalizada al

alumno de incorporación tardía. Y por otro, puede habilitarse un espacio físico en donde asistan los estudiantes extranjeros durante unas horas determinadas a la semana.

No obstante, cabe resaltar que desde el Departamento de Enseñanza Catalán se decretaron algunas recomendaciones que debían tenerse en cuenta, en el caso de que se llevara a cabo la segunda opción. Por ejemplo, se determinó que no debe haber más de doce alumnos a la vez dentro de estas aulas y que el alumnado no debe pasar toda su jornada escolar dentro de estas, sino que es necesario que asista a todas las clases de aquellas áreas que requirieran menos competencia lingüística. (Departament d'Educació, 2009; Vila, 2012; Mayans y Sánchez, 2016)

Ya para acabar, el reglamento establece que el tiempo de estancia de aquellos alumnos que utilicen este recurso no debe superar en ningún caso los dos años.

2.3.2. Aspectos lingüísticos: aprendizaje de una segunda lengua

Dentro de estas pautas también se especifican aquellos aspectos metodológicos que deben tenerse en cuenta para garantizar un buen aprendizaje del catalán.

Para ello, teniendo en cuenta los distintos estudios sobre el proceso de adquisición de segundas lenguas, se fijaron unas bases comunes que delimitan la práctica educativa a desarrollar, a fin de alcanzar un nivel de lengua específico.

2.3.2.1. Adquisición de segundas lenguas

Las distintas investigaciones desarrolladas sobre el campo de adquisición de segundas lenguas, especifican que el término Adquisición de una Segunda Lengua (ASL) hace referencia al aprendizaje "de un idioma hablado en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz." (Muñoz, 2002: 112-113)

Esto provoca que el proceso de adquisición sea diferente al realizado durante el aprendizaje de la primera lengua o lengua materna⁵. Por lo que se trata de "un proceso largo y complejo." (Oller y Vila, 2008:12)

Sin embargo, las diferentes teorías del aprendizaje y los estudios realizados sobre ASL, muestran de la existencia de tres factores que influyen en gran manera el éxito de este

⁵ Lengua Materna: Lengua adquirida durante la primera infancia (3-4 años).

aprendizaje. Se trata del entorno lingüístico, los factores individuales (biológicos y psicológicos, afectivos y cognitivos) y los factores psicolingüísticos.

El entorno lingüístico, tanto en el aprendizaje de una primera como segunda lengua, se convierte en un agente imprescindible. Como expone Varon (2012:102) “La adquisición de cualquier lengua es el fruto de la interacción del aprendiz con una serie de estímulos lingüísticos que se encuentran en su entorno.”

De este modo, se considera fundamental que durante el aprendizaje de cualquier lengua el sujeto esté expuesto a grandes cantidades de estímulos lingüísticos, a fin de facilitar un aprendizaje más veloz y completo. (Ellis, 2005)

No obstante, cuando el contexto en el que se aprende una segunda lengua es un entorno formal, como en el caso de las aulas de acogida, Ellis (2005) plantea que el hecho de recibir Input (lengua meta proporcionada al aprendiz) en cantidad no asegura un buen aprendizaje si este no está adaptado.

Para ello, Krashen (1985) estableció que los estímulos lingüísticos que reciben los aprendientes de una L2 deben ser comprensibles, es decir, el input que perciben debe "superar en un grado el nivel de desarrollo que se está atravesando." (Pastor, 2013: 259) Esto favorece un mejor entendimiento de la lengua, obteniendo así un mayor aprendizaje. (Pastor, 2003)

Pastor (2003) plantea que este input comprensible puede darse mediante dos tipos de modificaciones. Por un lado se encuentran las modificaciones lingüísticas, las cuales hacen referencia a la pronunciación, a la morfosintaxis y al vocabulario y expresiones utilizadas; por otro lado, se hallan las modificaciones denominadas conversacionales, que están relacionadas con el contenido o la temática de la conversación y las diferentes estrategias interactivas que se emplean durante el diálogo para asegurar la comprensión del discurso.

Al mismo tiempo, por lo que respecta al factor entorno lingüístico, Ellis (2005) señala la importancia del Output (producción en L2 por parte del aprendiz), ya que durante el proceso de producción del lenguaje es cuando se es más consciente de los errores y del propio aprendizaje.

De esta forma el entorno lingüístico (input en cantidad y calidad y su producción) se convierte en un factor imprescindible a fin de adquirir una segunda lengua.

El segundo factor destacado en el éxito de este proceso de aprendizaje hace referencia a los aspectos individuales.

Actualmente, varios estudios (Horwitz, 2000; Ellis, 2005) demuestran que variables como la motivación, la personalidad individual, la edad, las aptitudes lingüísticas y cognitivas y las estrategias de aprendizaje y comunicación son cinco características con una gran influencia en el ritmo de aprendizaje, éxito y competencia lingüística.

En consecuencia, se hace necesario tenerlos muy presentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, ya que "los alumnos aprenden de formas muy diferentes, utilizando una variedad de estrategias y estilos de aprendizaje." (Corredera, 2006:55)

Por lo que en función de la motivación del alumno, de su carácter personal y sus destrezas, se necesitará más o menos tiempo para aprender una nueva lengua.

Ya por último, el tercer factor de gran influencia en la adquisición de una segunda lengua está vinculado con los procesos psicolingüísticos.

La rama de la psicolingüística, según el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes, es "un área interdisciplinar entre la lingüística y la psicología, que tiene como principal objeto de estudio la relación que se establece entre el saber lingüístico y los procesos mentales que están implicados en él." (Instituto Virtual Cervantes, 2008)

De entre los distintos estudios que se han realizado desde este campo, se han formulado tres hipótesis en relación a los procesos de aprendizaje de las lenguas:

"- La adquisición de la lengua materna y de una segunda lengua se rigen por unos mismos principios.

- La adquisición de la segunda lengua está condicionada por la estructura de la lengua materna, de modo que la estructura de esta última tendrá consecuencias en el proceso de aprendizaje: se aprenden con mayor facilidad las estructuras de la segunda lengua coincidentes con las de la lengua materna;

- El aprendizaje de una segunda lengua es gradual y está regido por procesos cognitivos del individuo, que construye sistemas intermedios entre su lengua y la que aprende (interlenguas) cada vez más próximos al de la lengua meta." (Instituto Virtual Cervantes, 2008)

Por consiguiente, la proximidad lingüística entre los distintos idiomas podría interferir de manera positiva o negativa durante la adquisición de una segunda lengua, facilitando o complicando así su aprendizaje.

Sin embargo, durante este proceso, no solo es importante tener en cuenta estos tres factores, sino que también es necesario considerar las dos funciones del lenguaje, la comunicativa y la cognitivo-académica, y la forma en que se desarrollan.

Según Cummins (1989), estas funciones de la lengua capacitan al hablante para acceder a distintos contextos; de manera que la comunicativa permite relacionarse e interactuar socialmente en situaciones cotidianas o informales (BICS), mientras que la cognitivo-académica facilita la interacción en entornos lingüísticamente formales (CALP).

En entornos escolares, tal y como afirman Coelho, Oller y Serra (2017) son muchas las ocasiones en que profesores, padres y los propios alumnos consideran que una vez el alumno de incorporación tardía ha desarrollado las habilidades comunicativas ya es capaz de superar con éxito cualquier tarea académica sin necesidad de un apoyo lingüístico.

No obstante, las capacidades cognitivo-académicas que se requieren para este tipo de actividades educativas precisan de un mayor transcurso de adquisición ya que "necesitan un nivel de competencia comparable al de los estudiantes nativos que han ido desarrollando estas habilidades lingüísticas desde su nacimiento." (Coelho, Oller y Serra, 2017: -)

Por lo tanto, a pesar de que la función comunicativa del lenguaje puede adquirirse mediante las relaciones e interacciones sociales, las habilidades cognitivo-académicas necesitan de una enseñanza más específica y extensa, a fin de llevar a cabo actividades en las que se emplean un vocabulario y unas estructuras más complejas.

Así pues, para asegurar una buena adquisición de una segunda lengua es importante tener en cuenta tanto el entorno lingüístico, las características individuales y los factores psicolingüísticos, como las distintas funciones del lenguaje y el tiempo de desarrollo que estas requieren, a fin de alcanzar una buena competencia del nuevo idioma.

2.3.2.2. Enseñanza del catalán en el aula de acogida

Considerando los distintos factores que intervienen en la adquisición de una segunda lengua y las dos grandes funciones del lenguaje, se planteó en el anexo 1 una normativa común, a fin de asegurar el aprendizaje tanto de la lengua como de los objetivos curriculares.

Lingüísticamente hablando y tomando de referencia el *marco europeo común de referencia para las lenguas* (MECR)⁶, este reglamento establece que los estudiantes deben alcanzar un nivel A2, mediante este recurso educativo. (Mayans y Sánchez, 2016)

El conseguir este nivel lingüístico garantiza que el alumno ha adquirido unas bases mínimas para poder comunicarse y comprender la nueva lengua. No obstante, esto no asegura la correcta participación durante las actividades curriculares dentro del aula, debido a la falta de desarrollo de las habilidades relacionadas con el lenguaje académico.

De manera que se determina de la importancia de ofrecer a los estudiantes de nueva incorporación una instrucción específica y adaptada a su nivel lingüístico para poder alcanzar desde el primer momento los objetivos curriculares.

Ahora bien, este objetivo no debe recaer únicamente bajo la responsabilidad del tutor del aula de acogida, sino que como sostienen Coelho, Oller y Serra (2017), esta meta debe ser compartida entre los tutores del recurso educativo como por los docentes de las aulas ordinarias.

Por lo que para alcanzarla:

⁶ El MECR es una guía creada por el consejo de Europa en la que aparecen seis niveles de competencia lingüística de las lenguas más representativas, en donde se encuentran descriptores detallados que especifican de forma integradora "lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz." (Instituto Cervantes, 2002:1)

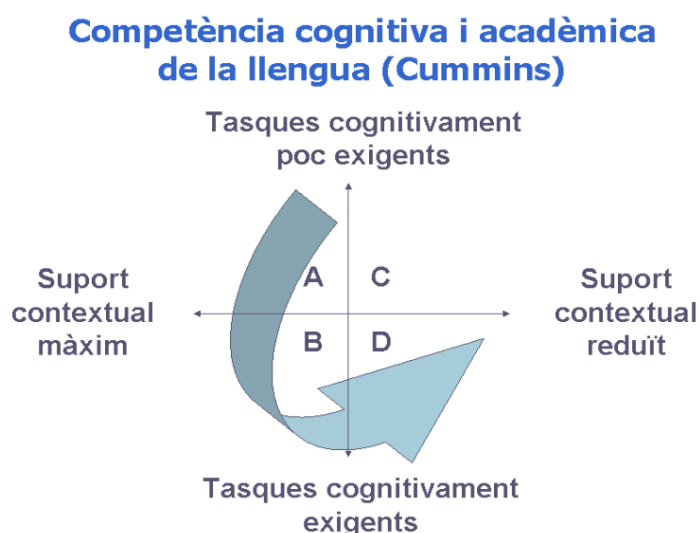
"Es necesario que el profesorado tome consciencia de cómo se usa la lengua en las distintas áreas curriculares, y cómo tienen que adaptar sus exposiciones en clase para garantizar la comprensión de todos los estudiantes. En este sentido, hay que ofrecer actividades y tareas adaptadas para los ESL⁷ basadas en los mismos contenidos curriculares que aprende el resto de los alumnos en el aula, que promuevan su desarrollo lingüístico, cognitivo y sociocultural." (Coelho, Oller y Serra, 2017:-)

Así pues, para asegurar tanto el progreso lingüístico del alumnado como el aprendizaje del contenido curricular, se insta a desarrollar un modelo de enseñanza basado en la propuesta de Cummins (2002) sobre la enseñanza en los cuadrantes.

Este modelo de enseñanza está diseñado con el objetivo de asegurar el éxito académico de todo el alumnado, mediante la proporción de distintos apoyos y andamiajes en relación a las necesidades lingüísticas del estudiante.

En él, se plantea un diagrama que muestra tanto las necesidades de los aprendices como las estrategias que deben llevarse a cabo durante las diversas etapas de desarrollo de la lengua, con el fin de que los alumnos "puedan alcanzar el nivel de lenguaje académico que tienen sus compañeros nativos lo antes posible." (Coelho, Oller, Serra; 2015:22)

Ilustración 3: Enseñar en los cuadrantes (Cummins)



De este modo, tal y como se observa en la ilustración anterior, durante el cuadrante A debe desarrollarse una instrucción que garantice el máximo andamiaje para ofrecer al

⁷ ESL : Estudiantes de una Segunda Lengua

alumnado principiante un gran apoyo lingüístico, a la vez que se realizan tareas cognitivamente poco exigentes.

Según Coelho, Oller y Serra (2015:22), "al principio, es probable que muy pocos objetivos del currículo ordinario sean alcanzables para los ESL recién llegados, y por eso deben sustituirse por objetivos lingüísticos relacionados con el lenguaje cotidiano para la comunicación básica."

Lentamente, mientras que los aprendices vayan avanzando en su aprendizaje lingüístico será necesario desplazar las actividades planteadas hacia el cuadrante B, en donde los alumnos:

"seguirán recibiendo el máximo apoyo o andamiaje para realizar tareas y actividades escolares ya más exigentes, de forma que se empiece a acelerar la adquisición de su vocabulario académico.[...] Los ESL necesitan recibir instrucción en este cuadrante para poder abordar más objetivos del currículo ordinario, ya sea en una clase de apoyo lingüístico o bien dentro del aula ordinaria." (Coelho, Oller, Serra; 2015:23)

Finalmente, durante el cuadrante C los alumnos seguirán desarrollando sus habilidades lingüísticas. Para ello, los docentes disminuirán gradualmente el andamiaje proporcionado, entretanto que ofrecen actividades más cognitivamente exigentes. Sin embargo, es importante seguir facilitando apoyo lingüístico durante este tiempo, a fin de asegurar el éxito del alumnado a nivel académico. (Coelho, Oller, Serra; 2015)

Por lo tanto, este modelo de enseñanza permite que el alumnado extranjero participe en tareas y actividades de aprendizaje apropiadas a su edad y curso escolar, a la vez que se adaptan a su nivel de desarrollo lingüístico de la L2.

Asimismo, dentro del anexo 1 del Plan LIC sobre el aula de acogida, se manifiestan otras directrices complementarias para seguir asegurando el aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela, especificando así varias estrategias metodológicas relacionadas con aspectos más emocionales o individuales, puesto que estos factores son de gran importancia durante el proceso de adquisición de una nueva lengua.

De esta manera, el documento especifica que:

"se debe formalizar unas relaciones interpersonales alumnado-profesorado en que el alumnado se debe sentir reconocido en aquello que aporta al colegio (en el caso del alumnado que tenga una lengua que no conoce el profesorado este reconocimiento debe ser simbólico, pero debe estar) y se debe también posibilitar unas relaciones afectivas positivas entre el profesorado y alumnado. [...] Se debe tener presente que es un proceso lento, gradual y lleno de idas y venidas, por eso el discurso del profesorado, su manera de expresarse, tiene que buscar en todo momento el adaptarse a las habilidades comunicativas de su alumnado: implica un habla altamente contextualizado, actividades como tareas, propuestas metodológicas basadas en centros de interés o en proyectos, relaciones interpersonales más individualizadas... En definitiva, el resultado es que el alumnado y el profesorado negocien permanentemente qué se hace y qué se dice en el aula, de manera que la negociación de significados - elemento clave del progreso escolar del alumnado - vertebra toda la actividad escolar." (Departament d'Educació, 2009:12)

A través de estas directrices y del modelo de los cuadrantes de Cummins, se asegura el uso de actividades significativas mientras que se permite que los alumnos negocien, mediante el entorno, "el significado arbitrario en los mensajes lingüísticos" (Serra, 2006: 164), ayudándolos así a desarrollar poco a poco una competencia lingüística cognitivo-académica.

Por lo tanto, el aprendizaje del catalán a través de este recurso educativo persigue el objetivo de ayudar al alumnado a alcanzar un nivel A2, con el propósito de que este pueda comunicarse, integrarse y acceder al aprendizaje académico.

2.3.3. Aspectos evaluativos

Ya para finalizar, el último apartado destacado, dentro de la normativa establecida sobre la gestión del aula de acogida, hace referencia a la evaluación.

Desde el inicio de este recurso educativo, el Departamento de Enseñanza Catalán creó una serie de instrumentos de evaluación con los que el docente puede evaluar y extraer información, tanto de las habilidades lingüísticas como de la integración y adaptación escolar de aquellos alumnos que acuden a las aulas de acogida. (Mayans y Sánchez 2016)

Para ello, se diseñaron tres pruebas distintas en forma de cuestionarios; uno en relación a las características individuales del alumnado, otro acerca de su adaptación escolar y por último, una prueba final sobre el nivel de aprendizaje del catalán.

El primer cuestionario, características individuales del alumnado⁸, tiene como finalidad la recogida de distintos datos de los estudiantes, a fin de poder realizar futuros estudios empíricos.

En él, se solicita que los docentes especifiquen las siguientes características de los estudiantes: fecha de nacimiento, país de procedencia, fecha de llegada a Cataluña, nivel de escolarización previa, lenguas familiares y otras lenguas que conoce.

El segundo cuestionario, adaptación escolar⁹, está constituido por tres encuestas diferentes, de entre las cuales una va dirigida al alumno, otra al tutor del aula de acogida y la última al tutor del aula regular.

Con estas, se persiguen tres grandes objetivos. Por un lado, pretende conseguir una evaluación global de la integración escolar del alumno. Por otro lado, busca complementar la información extraída en la prueba de conocimiento de la lengua para perfeccionar así el plan de trabajo del alumno. Y por último, espera que los docentes puedan reorientar y mejorar sus intervenciones educativas a nivel organizativo y metodológico. (Departament d'Educació, 2004)

Ya para finalizar, la prueba de nivel de lengua¹⁰ evalúa, tomando el *Marco común de referencia para las lenguas* como indicador, las distintas habilidades lingüísticas del alumnado: comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita, ortografía (en educación primaria) e interacción oral y repertorio lingüístico (en educación secundaria).

De esta manera, tal y como se especifica en el documento oficial, estos ejercicios tienen como principal finalidad el "evaluar el nivel de adquisición de la lengua catalana que

⁸ Para consultar el documento en línea ir a <http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/alumnatnou/avaluacio/acollida/primorientacions/>

⁹ Para consultar las orientaciones dadas para el uso del instrumento de adaptación e integración escolar, ir a http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0048/522b75ad-b084-4b69-9a22-f1698e11e98e/orientacions_integracio_escolar.pdf

¹⁰ Para consultar las orientaciones de la prueba de lengua catalana ir a http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0030/ecca11c8-eade-49e9-b3c1-8c73359e08c7/orientacions_llengua_red.pdf

han obtenido los alumnos asistentes al aula de acogida o que han recibido una enseñanza específica en este idioma." (Departament d'Educació, 2009:34)

Ahora bien, no todos los estudiantes deben realizar estas pruebas. El Departamento de Enseñanza Catalán especifica que aquellos alumnos de incorporación tardía que hayan dejado de asistir a las aulas de acogida durante el primer trimestre o que se hayan incorporado durante o más tarde del mes de febrero, solamente se les deberá aplicar el cuestionario sobre datos personales. En cambio, el resto de estudiantes deberán realizar los tres.

Así pues, estos cuestionarios no solo permiten evaluar y conocer la efectividad de este recurso educativo, sino que también facilitan la recogida de distintos datos a fin de realizar futuras investigaciones vinculadas al aprendizaje de una nueva lengua dentro del aula de acogida.

2.4. Estudios sobre las aulas de acogida

Desde el inicio de las aulas de acogida se han realizado diversos estudios empíricos y etnográficos con el objetivo de verificar su correcto funcionamiento e investigar acerca de la influencia de varios factores en relación al aprendizaje de segundas lenguas. Por lo que mediante estas investigaciones se han podido extraer algunas primeras conclusiones.

En términos más generales, se ha observado que los alumnos participantes en las aulas de acogida adquieren un nivel de lengua aceptable. Esto demuestra el buen funcionamiento de este recurso dado que, mediante su utilización, el alumnado es capaz de desarrollar habilidades orales y escritas en la lengua catalana, permitiendo así el fomento del lenguaje académico. (Serra, 2006)

Sin embargo, se ha percibido que a lo largo de los resultados analizados, los aprendices obtienen mejores puntuaciones en las habilidades de comprensión que en las de expresión, lo que podría dificultar su participación en algunas de las actividades del aula regular.

Asimismo, se ha hallado una distancia considerable en los resultados relacionados con actividades vinculadas a las habilidades orales y las escritas, lo que llevó a concluir que "existe alumnado que es capaz de implicarse activamente en actividades conversacionales pero tiene problemas para hacerlo plenamente en actividades académicas." (Serra, 2006:169)

De manera que, tal y como exponen Coelho, Oller y Serra (2017: -), hay una gran parte del alumnado extranjero que se integra en el aula ordinaria "sin haber adquirido un nivel de competencia de la segunda lengua, que les permita afrontar con éxito las tareas escolares." Por lo que se hace imprescindible "planificar una instrucción diferenciada para los ESL que se adapte a las distintas etapas de adquisición de la nueva lengua." Coelho, Oller y Serra (2017: -)

Por tanto, estos estudios han destacado de algún modo el "éxito" de este recurso educativo, ya que como especifica Siqués (2008:432), este instrumento permite "que el alumnado de incorporación tardía se incorpore, más o menos rápido, a los intercambios sociales en catalán con el profesorado y el resto de alumnos."

Así pues, el aula de acogida como recurso aporta estrategias diferentes a fin de asegurar la rápida adquisición del catalán como lengua extranjera para el aprendizaje del contenido curricular.

Por otro lado, las investigaciones empíricas que se han llevado a cabo han permitido estudiar la influencia de hasta 13 variables independientes en relación a las 4 variables dependientes referentes al conocimiento de lengua catalana, determinando así aquellos factores que intervienen considerablemente en el desarrollo del conocimiento de la lengua.

Tal y como afirma Siqués (2008:367-368) en su tesis doctoral sobre la evaluación de los resultados obtenidos en las aulas de acogida de primaria: "tanto el número de horas semanales en el aula de acogida, la escolarización previa del alumnado y la lengua inicial inciden de manera importante en los resultados de la evaluación."

De manera que de las 13 variables analizadas, se precisó que tanto la familia lingüística, horas semanales en el aula de acogida, la escolarización previa, y finalmente la adaptación escolar, son los factores que tienen mayor influencia en el éxito de las pruebas de conocimiento lingüístico en alumnos de educación primaria.

- **Adaptación escolar**

Los distintos estudios realizados hasta la fecha han mostrado la estrecha relación de la variable adaptación escolar vinculada a la adquisición del catalán, en donde se ha podido observar la gran repercusión que tiene este factor en el aprendizaje del nuevo idioma, siendo así el que más modifica la probabilidad de superar exitosamente las pruebas lingüísticas. (Siqués, 2011)

De esta forma, esta variable es tan influyente, que es capaz de anular otros factores que se creían importantes, como la edad o el tiempo de residencia en Cataluña. (Cultura y Educación, 2006)

- **Familia lingüística**

Asimismo, varios informes internacionales sobre las aulas de acogida han especificado que la lengua inicial o familiar del alumnado es otro de los factores significativos en el aprendizaje del catalán como L2. (Siqués, 2008)

Durante los estudios realizados se percibió como aquellos estudiantes con una lengua familiar románica adquirirían mejores resultados que los que tenían otra familia lingüística.

Así que se observó la relación indirectamente proporcional entre distancia lingüística y éxito en la adquisición del catalán. De manera que a mayor distancia entre la lengua familiar y el catalán, peores resultados se obtienen en las habilidades lingüísticas. (Siqués, 2008)

- **Horas semanales en el aula de acogida**

En tercer lugar, se ha establecido que la variable horas semanales en el aula de acogida también tiene un papel fundamental en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Estas investigaciones pusieron de relieve que los alumnos que acudían menos de cinco horas a estas aulas eran los que finalmente obtenían mejores resultados en las pruebas lingüísticas, y que por lo tanto, tenía más conocimiento de catalán. En cambio, en casi todas las habilidades lingüísticas cuantas más horas pasaban sus puntuaciones empeoraban. (Siqués, 2008)

De manera que se determinó que a mayor tiempo en el aula de acogida, disminuye la probabilidad de superar las pruebas lingüísticas. (Siqués, Perera y Vila2012)

- **Escolarización previa**

Finalmente, la última variable que se ha considerado importante es la escolarización previa.

Se ha observado que este factor influye de manera positiva al interaccionar con la variable adaptación y familia lingüística. Si el aprendiz había sido escolarizado regularmente con anterioridad este tenía mayor posibilidad de superar las pruebas de conocimiento lingüístico.

De esta forma, "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." (Siqués, Perera y Vila 2012:454)

Así pues, mediante los estudios realizados a partir de los datos recogidos sobre las aulas de acogida de Cataluña, se ha podido comprobar que variables como la adaptación e integración del alumno y lengua familiar, son de gran importancia y de gran repercusión durante el proceso de desarrollo de las habilidades lingüísticas. Mientras que otras, como la edad o el tiempo de residencia en Cataluña, no ayudan a describir el porqué de los resultados de lengua.

3. Metodología

3.1. La investigación

Este estudio empírico persigue dos grandes objetivos. Por un lado, pretende conocer qué factores describen mejor las diferentes puntuaciones halladas en las pruebas lingüísticas de alumnos asistentes a las aulas de acogida de educación secundaria, y por otro lado, comparar si las conclusiones obtenidas se asemejan a las que se extrajeron en anteriores investigaciones desarrolladas con alumnado de educación primaria.

De este modo, teniendo en cuenta los resultados de los últimos trabajos, que han sido mencionados en el marco teórico, se estudiarán los cuatro factores determinados como los más influyentes (adaptación escolar, familia lingüística, horas semanales en el aula de acogida y escolarización previa).

Por lo que se plantean las siguientes hipótesis de acuerdo a las conclusiones en primaria:

- El factor adaptación escolar será directamente proporcional al éxito en las seis pruebas lingüísticas desarrolladas.
- Cuanto mayor sea la distancia entre la lengua familiar del alumno y el catalán, los alumnos obtendrán peores resultados.
- Cuantas más horas por semana hayan pasado los estudiantes dentro de las aulas de acogida, los resultados serán más deficientes.
- Aquellos alumnos que hayan sido previamente escolarizados de manera regular alcanzarán mejores resultados en todas las pruebas lingüísticas.

Así pues, se espera que los cuatro factores examinados sean significativos en el análisis.

3.2. Participantes

Para llevar a cabo este estudio se han examinado 13418 casos diferentes de alumnos y alumnas escolarizados durante los años 2013-2016 en educación secundaria, cuyas edades estaban comprendidas entre los 11 y 18 años.

Tabla 1: Frecuencias de las edades del alumnado participante

	F	Porcentaje válido
Válido 11	497	3,8
12	2358	17,9
13	2975	22,6
14	3091	23,5
15	2622	19,9
16	1288	9,8
17	301	2,3
18	29	,2
Total	13161	100,0
Perdidos Sistema	257	
Total	13418	

Entre los participantes analizados se han hallado 108 procedencias distintas¹¹, siendo Marruecos el país con un mayor porcentaje de estudiantes (10,3%), seguido por Paquistán (10,2%), China (8,3%), Honduras (8,2%), y República Dominicana (6,3%).

No obstante, cabe destacar la gran cantidad de datos perdidos (en total 4161) en relación a esta variable, por lo que si se hubieran obtenido los países de procedencia de todos los alumnos, probablemente los porcentajes se verían algo modificados.

Asimismo, de entre todos los datos obtenidos se han registrado 121 lenguas distintas, de entre las cuales el castellano (42,3%), el árabe (8,5%), el urdú (7,9%), el chino mandarín (7,1%) y el punjabi (4,6%) eran las lenguas más representativas.

Todas estas lenguas representan un total de 31 familias lingüísticas diferentes, y tal y como puede contemplarse en la tabla 2, el grupo románico (48%), seguido del indoiranio (14,4%), del semítico (8,7%) y el sino-tibetano (8,3%) son los más figurativos.

¹¹ Para visualizar todas las nacionalidades ir al anexo 3.

Estudio de los resultados lingüísticos de las aulas de acogida en secundaria

Tabla 2: Frecuencias de las familias lingüísticas

FL		Frecuencia	Porcentaje Válido
Válido	Aislada	26	,2
	Albanesa	3	,0
	Altaica	19	,1
	Amerindia	134	1,0
	Araucana	1	,0
	Armenia	58	,4
	Áustrica	159	1,2
	Báltica	7	,1
	Bereber	255	1,9
	Caribe	1	,0
	Caucásica	68	,5
	Céltica	1	,0
	Dravídica	1	,0
	Eslava	484	3,6
	Germánica	234	1,8
	Griega	4	,0
	Indoirania	1932	14,5
	Nigerocongolesa atlántica	322	2,4
	Nigerocongolesa bamileke	1	,0
	Nigerocongolesa bantu	36	,3
	Nigerocongolesa benue	1	,0
	Nigerocongolesa kwa	87	,7
	Nigerocongolesa mandé	512	3,8
	Nigerocongolesa manding	11	,1
	románica	6627	49,8
	Semítica	1168	8,8
	Sino-tibetana	1117	8,4
	Tai-kadai	17	,1
	Txádica	2	,0
	Urálica	24	,2
	Total	13312	100,0
Perdidos	00	106	
Total		13418	

Estudio de los resultados lingüísticos de las aulas de acogida en secundaria

De todos los integrantes que han formado parte del estudio, se sabe que el 80% había tenido una escolarización regular previa antes de su llegada a Cataluña, frente al 16,2% que su escolarización había sido irregular, y al 2,7%, el cual nunca había sido escolarizado.

Finalmente, cabe destacar que más de la mitad de los alumnos solían asistir de entre 1 a 10h semanales al aula de acogida. Y tan solo el 2,9% realizaba más de 20h semanales; así pues una parte considerable del alumnado realizaba la mayoría de su jornada escolar en el aula ordinaria.

3.3. Instrumentos

Para poder obtener la información necesaria acerca de las variables objeto de estudio (adaptación escolar, familia lingüística, horas semanales en el aula de acogida, escolarización previa y habilidades lingüísticas), cada centro educativo aplicó tres instrumentos diferentes: un cuestionario de características individuales del alumnado, una prueba de conocimiento lingüístico y un cuestionario sobre adaptación escolar.

Estos fueron creados por la Subdirección General de Lengua y Cohesión Social del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya en el 2004, a fin de valorar el grado en que se alcanzaban los distintos objetivos en relación a la integración escolar y al aprendizaje del catalán.

Cuestionario sobre características individuales del alumno

Este cuestionario recoge dos tipos de datos:

En primer lugar, se solicitan los datos del centro escolar, en donde se debe especificar: el nombre y el código del centro, la titularidad del centro escolar y el servicio territorial. (Siqués, 2008:127)

Por otro lado, se requiere información personal del alumno: nombre y apellidos, el número del alumno, la etapa educativa, la fecha de nacimiento, el país de origen, el momento de llegada a Cataluña y al centro escolar, el número de horas semanales que el alumno pasa en el aula de acogida, previsión de continuidad dentro del aula de acogida, la escolarización previa del alumno y su lengua familiar.

Prueba de conocimiento de lengua

La prueba de lengua "corresponde al nivel A2 determinado por el Consejo de Europa." (Vila, 2009:311)

Este instrumento está compuesto por varios cuadernos y láminas que sirven para evaluar cada una de las habilidades lingüísticas (comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita, interacción oral y habilidades comunicativas), teniendo en cuenta los siguientes contenidos:

Tabla 3: Contenidos evaluados de cada habilidad lingüística

Comprensión oral	Expresión oral	Interacción oral	Habilidades comunicativas	Comprensión lectora	Expresión escrita
Adecuación de expresiones en situaciones comunicativas habituales	Explicación de hechos	Expresión de un objeto comunicativo	Lectura en voz alta	Comprensión de frases	Producción pautada de un texto conversacional
Comprensión de textos descriptivos (lugares)	Producción de un texto descriptivo	Regulación de las intervenciones en función del interlocutor		Comprensión de textos de uso social	Producción de un texto narrativo: explicación de un hecho
Comprensión de un texto narrativo (una noticia)	Producción de exponentes adecuados a funciones comunicativas	Argumentos y contraargumentos		Comprensión de un texto informativo	Producción de una nota

Fuente: Generalitat de Catalunya

Y para poder superar cada prueba se requiere de una mínima puntuación, tal y como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 4: Puntuaciones de las pruebas de lengua

	Puntuació màxima	Mínim per superar l'apartat
COMPENSIÓ ORAL	23 punts	18 punts
EXPRESSIÓ ORAL	17 punts	12 punts
INTERACCIÓ ORAL	9 punts	6 punts
APLICACIÓ D'HABILITATS COMUNICATIVES	6 punts	4 punts
COMPENSIÓ LECTORA	40 punts	31 punts
EXPRESSIÓ ESCRITA	54 punts	40 punts

Cuestionario adaptación escolar

Por último, el tercer instrumento está formado por tres cuestionarios distintos en los que se presentan cuatro aspectos claves, conforme señala el documento de orientaciones e instrucciones de aplicación (2004). De esta manera, en cada uno de los cuestionarios que conforman este instrumento, se hacen preguntas en relación: a la adaptación al entorno escolar, las estrategias para el aprendizaje, la convivencia y relaciones entre iguales y la convivencia y relaciones con los adultos.

El primero de ellos va dirigido al alumno de incorporación tardía, en donde se recoge una visión subjetiva tanto del aula de acogida como de la regular. El segundo debe ser contestado por el tutor del aula de acogida, para saber cómo se muestra el alumno

dentro de ese espacio. Y finalmente, el tercer cuestionario debe completarlo el tutor del aula regular a fin de conocer el comportamiento del aprendiz en diferentes espacios situaciones y actividades del centro. (Generalitat de Catalunya, 2004)

Cada cuestionario está constituido por una serie de preguntas en las que se presentan cuatro respuestas posibles de forma gradual (mucho, bastante, poco o nada), y que a partir de su confrontación y su posterior análisis permiten obtener una visión global de la integración del alumno. (Generalitat de Catalunya, 2004)

3.4. Procedimiento

Como ya se ha dicho anteriormente, este trabajo pretende analizar la influencia de cuatro factores en relación a las diferencias que se dan en las puntuaciones de lengua.

Para ello, y gracias al convenio entre la Universitat de Girona y el SEDEC, se ha podido tener acceso a la base de datos en la que se recoge toda la información de las aulas de acogida desde el curso 2004-2005 hasta el 2015-2016.

Sin embargo, antes de analizar la muestra a estudiar ha sido necesario arreglar y recodificar algunos de los datos de esta base, dado que a lo largo de los años se han ido efectuando cambios en la manera de introducir la información.

De esta forma, previamente al estudio se han realizado dos grandes procedimientos: recodificar algunos datos y crear categorías dentro de cada variable.

En primer lugar, se recodificó tanto la variable *primera lengua* como *país de procedencia* a fin de asegurar que la escritura de todas las lenguas y países seguían los mismos criterios. De manera que se analizaron los 84943 casos que configuran la base de educación secundaria, a fin de reescribir correctamente todos los datos.

Para ello, se realizó una tabla de frecuencias con la intención de obtener el número total de lenguas y países que se daban dentro de la muestra. Seguidamente, mediante el libro *El universo de las lenguas* (Moreno, JL; 2003), la web GELA, *Ethnologue: Languages of the World* y otros soportes digitales, se examinó e investigó caso por caso sobre la existencia de los datos vinculados a lenguas y países, la redacción precisa de los nombres, y a qué grupo lingüístico pertenecía cada lengua. Y finalmente, se recodificó la variable en una nueva, introduciendo así las lenguas y procedencias exactas.

No obstante, esta acción fue más difícil de lo esperado, dado que gran parte de la información era errónea.

En referencia a las lenguas, no solo se encontraron errores ortográficos sino que además se hallaron bastantes casos en los que la información aportada era inexacta, lo que requirió una mayor indagación.

En determinadas ocasiones, en vez de señalar la lengua materna del alumno se especificaba el país de procedencia (El Salvador, Nigèria); en otros casos se habían escrito frases como "Atenció! Pares nascuts a Espanya" o "Ara ja parla el català", o por

el contrario frases que no daban ninguna información acerca de la lengua (ha arribat al llarg del 2006, una mica de, dialecte).

Con respecto al país de procedencia se daban circunstancias bastante similares.

De manera que estos inconvenientes no solo dificultaron el trabajo, sino que también provocaron un gran número de casos perdidos, originando pérdidas considerables de información para el análisis estadístico.

En segundo lugar, una vez modificadas aquellas variables más "problemáticas", se crearon nuevas variables, categorizando así gran parte de la información para un mejor análisis.

Primeramente se clasificaron las lenguas maternas de los participantes en familias lingüísticas. Para ello, se utilizó la clasificación de Moreno (2003) y Junyent (1996), obteniendo así 31 grupos distintos. Sin embargo, para el estudio solamente se han tenido en cuenta aquellas lenguas con más de 100 hablantes, por lo que los grupos resultantes son:

- Amerindia (aimarà, guaraní, quítxua)
- Áustrica (cebuano, ilocano, tagàlog, vietnamita)
- Bereber (amazig, cabil, tarifit)
- Eslava (bielorús, bosni, búlgar, croat, eslovac, polonès, rus, serbi, ucraïnès)
- Germànica (alemany, anglès, danès, flamenc, islandès, neerlandès, noruec, suec)
- Indoïrànica (bengalí, caixmiri, gujarati, hindi, kurd, nepalès, pahari, paixtu, panjabi, persa, romaní, tadijik, urdú)
- Nigerocongolea atlántica (baoulé, dagaare, diola, fula, serer, wòlof)
- Nigerocongolea mandé (bambara, diakhanké, soninké, mandinga, malinké, kasonke)
- Romànica (castellà, francès, friülà, gallec, italià, mirandès, occità, portuguès, romanès)

- Semítica (àrab, darija, hassaniya, hebreu)
- Sino-tibetana (gan, gurung, hakka, hokkien, newari, taiwanès, wenzhouhua, wu, xinès cantonès, xinès mandarí)

Seguidamente, a partir de los estadísticos descriptivos, se examinaron las frecuencias vinculadas a la cantidad de meses que los alumnos habían asistido al aula de acogida. Esto permitió crear una nueva variable categorial con cinco niveles diferentes: Menos de 4 meses, de 4 a 9 meses, de 10 a 16 meses, de 17 a 24 meses y más de 24 meses.

Para poder trabajar con el factor adaptación escolar fue necesario calcular el total de la variable. Para ello, en primer lugar se recodificaron algunos de los resultados obtenidos en determinados ítems, dado que estos tenían un valor negativo. Una vez transformados los datos, simplemente se tuvieron que sumar todos los resultados de cada una de las respuestas contestadas en los tres cuestionarios, obteniendo así el resultado global.

Después de realizar el cálculo se analizó su distribución mediante el valor percentil de cuartiles, para clasificar los resultados en tres categorías: el primer cuartil corresponde a un nivel de adaptación bajo, el segundo y tercero a un grado medio y el cuarto a un nivel alto.

Finalmente, una vez organizada la base de datos se seleccionaron los casos vinculados con los cursos escolares 2013-2014, 2014-2015 y 2015-2016 para su posterior análisis.

3.5. Análisis de datos

El análisis de resultados se ha llevado a cabo mediante el programa estadístico IBM SPSS Statistics 23.

Este permite realizar gran diversidad de pruebas estadísticas, aunque en este caso solo se ha operado con dos de ellas: los descriptivos estadísticos y la ANOVA con tres y cuatro variables.

Los descriptivos estadísticos se han empleado para determinar las frecuencias y las medias de las distintas variables.

Sin embargo, ha sido mediante el análisis de varianza (ANOVA) con tres y cuatro factores, que se ha realizado el estudio estadístico.

La ANOVA se ha utilizado para señalar tanto la significación de cada uno de los factores seleccionados, como la transcendencia de sus interacciones vinculadas a las variables lingüísticas.

3.5.1. Variables analizadas

En este análisis estadístico se han visto implicadas variables dependientes e independientes.

En este caso, los factores dependientes, cuyos valores dependen de otro factor y son el fenómeno a estudiar, son los resultados de cada una de las habilidades lingüísticas evaluadas: comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita, interacción oral y habilidades comunicativas.

Estos valores podrían verse modificados por diversas variables independientes, cuyas características o propiedades podrían ser las causas que describieran el objeto de estudio, pero solamente se han tenido en cuenta cuatro variables independientes: adaptación escolar, familia lingüística, horas semanales en el aula de acogida y escolarización previa.

Tal y como se ha venido señalando, se consideró que estos factores eran los más significativos para este trabajo, dado la relevancia que se había hallado en las anteriores investigaciones realizadas en aulas de acogida de educación primaria.

Mediante esos estudios se comprobó la repercusión e influencia de estos durante el proceso de desarrollo de las habilidades lingüísticas, llegando a crear grandes diferencias en los resultados finales.

Por este motivo, a pesar de que esta investigación se centra en las aulas de acogida de educación secundaria, se estimó que estos factores eran los que mejor podrían describir los resultados hallados, ya que son valores genéricos que no representan específicamente al alumnado de primaria, sino que hacen referencia a circunstancias que no están relacionadas con el nivel académico.

Sin embargo, al inicio del análisis se decidió remplazar la variable independiente escolarización previa por la de edad.

Mediante el primer análisis de varianza se observó que el factor *escolarización previa* no era significativo en relación a ninguna de las habilidades lingüísticas analizadas. Posiblemente esto sucedía por el alto porcentaje de estudiantes que habían sido escolarizados previamente, hecho que no se producía en educación primaria al tratarse de aprendices más pequeños.

De manera que se optó por realizar un análisis de cinco variables independientes en vez de cuatro. Pero, debido a la gran cantidad de información por analizar, el programa informático no pudo ejecutar esta operación.

Por lo que finalmente, considerando las dos variables (escolarización previa y edad) se llegó a la conclusión de que el factor edad iba a ser más significativo que la escolarización previa.

Así pues, las variables estudiadas en este trabajo finalmente han sido:

- Variables dependientes:

- Comprensión oral (CO)
- Expresión oral (EO)
- Comprensión lectora (CL)
- Expresión escrita (EE)
- Interacción oral (IO)
- Habilidades comunicativas (HC)

- Variables independientes:

- Adaptación escolar (ADAP)
- Familia lingüística (FL)
- Horas semanales en el aula de acogida (HAA)
- Edad

La variable CO tiene un mínimo de 0 y un máximo de 23.

La variable EO tiene un mínimo de 0 y un máximo de 17.

La variable CL tiene un mínimo de 0 y un máximo de 40.

La variable EE tiene un mínimo de 0 y un máximo de 54.

La variable IO tiene un mínimo de 0 y un máximo de 9.

La variable HC tiene un mínimo de 0 y un máximo de 6.

La variable ADAP está constituida por tres categorías: baja (1), media (2) y alta (3).

La variable FL tiene 11 dimensiones: lenguas amerindias (1), lenguas áustricas (2), lenguas bereberes (3), lenguas eslavas (4), lenguas germánicas (5), lenguas indoiranias (6), lenguas nigerocongolesas atlánticas (7), lenguas nigerocongolesas mandé (8), lenguas románicas (9), lenguas semíticas (10) y lenguas sino-tibetanas (11).

La variable HAA la forman cinco valores: menos de 5 horas (1), de 6 a 10 horas (2), de 11 a 15 horas (3), de 16 a 20 horas (4) y más de 20 horas (5).

Por último, la variable edad está formada por cuatro grupos: 11-12 (1), 13-14 (2), 15-16 (3) y 17-18 (4).

4. Resultados

De los 13418 alumnos participantes en este estudio, entre 3336 a 3364 no realizaron las pruebas lingüísticas por diversos motivos: porque habían sido dados de baja en el centro educativo, porque dejaron de asistir al aula de acogida durante el primer trimestre, porque se incorporaron durante o más tarde del mes de febrero o simplemente porque no pudieron realizarlas.

De manera que el número total de datos obtenidos en relación a cada habilidad lingüística se muestran en la tabla 5:

Tabla 5: Alumnado que ha contestado las pruebas lingüísticas

		TOTAL Comprensión oral	TOTAL Expresión oral	TOTAL Interacción oral	TOTAL Habilidades comunicativas	TOTAL Comprensión lectora	TOTAL Expresión escrita
N	Válido	10082	10061	10054	10057	10082	10060
	Perdido	3336	3357	3364	3361	3336	3358

Los resultados obtenidos en este trabajo se presentan en tres apartados diferentes:

En primer lugar se describen la media y desviación estándar de las variables adaptación escolar, familia lingüística, horas semanales en el aula de acogida y edad.

Seguidamente, se exponen los resultados obtenidos en el ANOVA de las cuatro variables que se han visto significativas en los anteriores estudios.

Y finalmente, al no haber hallado significación en la variable EDAD con ninguna de las habilidades lingüísticas, se muestra el ANOVA de las tres variables que se consideran influyentes: ADAP, FL y HAA.

4.1. Variables analizadas

A continuación, se presentan la media y desviación en función de las variables relacionadas a cada una de las habilidades lingüísticas.

4.1.1. Adaptación escolar

La tabla 6 indica la media y desviación estándar de las diferentes pruebas lingüísticas vinculadas a la adaptación escolar.

Tabla 6: Media y Desviación estándar sobre Adaptación Escolar

	Adaptación Escolar	Media	Desviación estándar	N
TOTAL Comprensión Oral	Baja	20,71	39,539	2493
	Media	21,27	21,826	4125
	Alta	21,57	2,768	2753
	Total	21,21	25,056	9371
TOTAL Expresión Oral	Baja	10,26	4,042	2493
	Media	11,91	3,567	4125
	Alta	13,49	3,114	2753
	Total	11,93	3,775	9371
TOTAL Interacción Oral	Baja	4,98	2,309	2493
	Media	5,92	2,155	4125
	Alta	6,86	1,927	2753
	Total	5,95	2,246	9371
TOTAL Habilidades Comunicativas	Baja	3,81	1,446	2493
	Media	4,47	1,236	4125
	Alta	5,00	1,097	2753
	Total	4,45	1,334	9371
TOTAL Comprensión Lectora	Baja	28,16	10,042	2493
	Media	32,60	7,764	4125
	Alta	35,47	5,946	2753
	Total	32,26	8,442	9371
TOTAL Expresión Escrita	Baja	25,69	13,628	2493
	Media	33,26	12,233	4125
	Alta	39,24	10,693	2753
	Total	33,00	13,211	9371

La tabla 6 muestra que en todos los casos las medias más elevadas corresponden a un nivel alto de adaptación escolar. En cambio las medias más bajas siempre atañen al nivel bajo de adaptación. Por ejemplo en la habilidad de comprensión lectora se contempla como la media más alta (35,47) corresponde a un alto nivel de adaptación; la segunda mejor media (32,60) pertenece a un nivel medio, y por último, la media inferior (28,16) corresponde a un nivel bajo de adaptación.

4.1.2. Familia lingüística

La tabla 7 muestra la media y desviación estándar de la variable familia lingüística.

Tabla 7: Media y Desviación estándar sobre Familia Lingüística

	Familia Lingüística	Media	Desviación estándar	N
TOTAL Comprensión Oral	00	20,17	4,233	361
	Amerindia	21,28	3,182	104
	Áustrica	20,55	3,891	125
	Bereber	20,49	3,597	198
	Eslava	21,22	3,126	388
	Germánica	21,28	3,006	191
	Indoirania	21,95	45,657	1391
	nigerocongolesa atlántica	19,29	4,438	228
	nigerocongolesa mandé	18,02	5,471	322
	Románica	22,61	36,840	4963
	Semítica	20,44	4,155	854
	sino-tibetana	18,91	5,172	882
	Total	21,53	31,169	10007
TOTAL Expresión Oral	00	11,87	3,814	361
	Amerindia	12,07	3,781	104
	Áustrica	11,91	3,972	125
	Bereber	11,89	3,510	198
	Eslava	12,64	3,569	388
	Germánica	12,64	3,742	191
	Indoirania	11,13	3,970	1391
	nigerocongolesa atlántica	11,98	3,753	228
	nigerocongolesa mandé	11,19	4,023	322
	Románica	12,50	3,479	4963
	Semítica	11,71	3,826	854
	sino-tibetana	10,07	4,244	882
	Total	11,93	3,786	10007
TOTAL Interacción Oral	00	6,00	2,289	361
	Amerindia	6,23	2,209	104
	áustrica	5,62	2,399	125
	Bereber	5,96	2,104	198
	Eslava	6,34	2,230	388
	Germánica	6,21	2,305	191
	Indoirania	5,47	2,273	1391

Estudio de los resultados lingüísticos de las aulas de acogida en secundaria

		nigerocongolesa atlántica	5,76	2,431	228
		nigerocongolesa mandé	5,36	2,346	322
		Románica	6,34	2,079	4963
		Semítica	5,65	2,243	854
		sino-tibetana	4,76	2,407	882
		Total	5,95	2,251	10007
TOTAL	Habilidades	00	4,47	1,394	361
Comunicativas		Amerindia	4,39	1,202	104
		áustrica	4,54	1,280	125
		bereber	4,13	1,397	198
		Eslava	4,84	1,184	388
		Germánica	4,77	1,235	191
		indoirania	4,27	1,364	1391
		nigerocongolesa atlántica	4,31	1,352	228
		nigerocongolesa mandé	4,06	1,540	322
		románica	4,67	1,232	4963
		Semítica	4,08	1,401	854
		sino-tibetana	3,88	1,424	882
		Total	4,45	1,336	10007
TOTAL	Comprensión	00	31,71	8,965	361
Lectora		amerindia	32,95	7,926	104
		Áustrica	33,62	7,349	125
		Bereber	30,27	8,381	198
		Eslava	34,35	7,169	388
		germánica	34,44	7,103	191
		indoirania	29,80	8,924	1391
		nigerocongolesa atlántica	29,80	9,417	228
		nigerocongolesa mandé	25,84	10,816	322
		románica	34,15	7,199	4963
		Semítica	29,79	9,221	854
		sino-tibetana	29,28	9,766	882
		Total	32,20	8,512	10007
TOTAL	Expresión Escrita	00	33,42	13,107	361
		amerindia	33,92	12,494	104
		áustrica	34,92	11,934	125
		bereber	29,89	13,107	198
		eslava	36,87	12,652	388
		germánica	34,76	12,942	191
		indoirania	31,03	13,097	1391
		nigerocongolesa atlántica	32,09	13,220	228

nigerocongolesa mandé	26,43	14,267	322
románica	34,98	12,390	4963
semítica	29,34	14,191	854
sino-tibetana	28,76	14,641	882
Total	32,96	13,278	10007

En relación a la variable comprensión oral, los alumnos con una lengua familiar románica, son los que tienen las medias más elevadas (22,61) respecto al resto de familias (indoirania: 21,95; germánica y amerindia: 21,28; eslava: 21,22; áustriaca: 20,55; bereber: 20,49; semítica: 20,44; nigerocongolesa atlántica: 19,29; sino-tibetana: 18,91 y nigerocongolesa mandé: 18,02). Mientras que el grupo nigerocongolés mandé es el grupo con peor media (18,02).

En la habilidad lingüística expresión oral, los grupos eslavos y germánicos (12,64) muestran medias más altas, seguidos de los románicos (12,50), amerindios (12,07), nigerocongoleses atlánticos (11,98), áustricos (11,91), bereberes (11,89), semíticos (11,71), nigerocongoleses mandé (11,19), indoiranios (11,13) y sino-tibetanos (10,07).

Y con respecto al resto de habilidades se aprecian resultados bastante similares a los descritos en la anterior prueba, expresión oral.

4.1.3. Horas semanales en el aula de acogida

La tabla 8 describe la media y desviación estándar de las diferentes pruebas lingüísticas vinculadas a las horas semanales en el aula de acogida.

Tabla 8: Media y Desviación estándar sobre Horas semanales en el Aula de Acogida

	Horas semanales Aula Acogida	Media	Desviación estándar	N
TOTAL Comprensión Oral	Menos de 5 horas	22,50	31,212	3953
	De 6 a 10 horas	21,65	36,601	4340
	De 11 a 15 horas	19,18	4,915	1118
	De 16 a 20 horas	18,66	5,221	355
	Más de 20 horas	18,65	5,254	241
	Total	21,53	31,169	10007
TOTAL Expresión Oral	Menos de 5 horas	12,98	3,337	3953
	De 6 a 10 horas	11,53	3,809	4340
	De 11 a 15 horas	10,53	4,048	1118

Estudio de los resultados lingüísticos de las aulas de acogida en secundaria

	De 16 a 20 horas	10,31	3,957	355
	Más de 20 horas	10,93	4,180	241
	Total	11,93	3,786	10007
TOTAL Interacción Oral	Menos de 5 horas	6,56	2,021	3953
	De 6 a 10 horas	5,72	2,245	4340
	De 11 a 15 horas	5,06	2,389	1118
	De 16 a 20 horas	5,02	2,249	355
	Más de 20 horas	5,36	2,498	241
	Total	5,95	2,251	10007
TOTAL Habilidades Comunicativas	Menos de 5 horas	4,79	1,188	3953
	De 6 a 10 horas	4,33	1,342	4340
	De 11 a 15 horas	3,97	1,460	1118
	De 16 a 20 horas	3,97	1,362	355
	Más de 20 horas	4,05	1,490	241
	Total	4,45	1,336	10007
TOTAL Comprensión Lectora	Menos de 5 horas	34,63	6,666	3953
	De 6 a 10 horas	31,53	8,768	4340
	De 11 a 15 horas	28,95	9,360	1118
	De 16 a 20 horas	27,17	10,095	355
	Más de 20 horas	26,94	11,019	241
	Total	32,20	8,512	10007
TOTAL Expresión Escrita	Menos de 5 horas	36,32	12,064	3953
	De 6 a 10 horas	31,64	13,328	4340
	De 11 a 15 horas	28,07	13,852	1118
	De 16 a 20 horas	28,87	13,468	355
	Más de 20 horas	30,24	14,837	241
	Total	32,96	13,278	10007

En todos los casos las medias más elevadas hacen referencia a la categoría menos de 5 horas. Así por ejemplo, en la prueba de expresión escrita se observa que la media más elevada es la de menos de 5 horas (36,32), seguida de las categorías de 6 a 10 horas (31,64), más de 20 horas (30,24), de 16 a 20 horas (28,87) y finalmente de 11 a 15 horas (28,07).

4.1.4. Edad

Por último, la tabla 9 revela la media y desviación estándar de la variable edad.

Tabla 9: Media y Desviación estándar sobre de la Edad

Estudio de los resultados lingüísticos de las aulas de acogida en secundaria

	Edad	Media	Desviación estándar	N
TOTAL Comprensión Oral	11-12	20,91	21,358	2180
	13-14	21,90	35,664	4565
	15-16	21,55	32,017	2843
	17-18	20,53	3,950	230
	Total	21,55	31,462	9818
TOTAL Expresión Oral	11-12	11,93	3,839	2180
	13-14	11,98	3,802	4565
	15-16	11,88	3,736	2843
	17-18	12,00	3,350	230
	Total	11,94	3,781	9818
TOTAL Interacción Oral	11-12	5,92	2,280	2180
	13-14	5,96	2,255	4565
	15-16	5,94	2,203	2843
	17-18	6,13	2,236	230
	Total	5,95	2,245	9818
TOTAL Habilidades Comunicativas	11-12	4,42	1,386	2180
	13-14	4,48	1,327	4565
	15-16	4,43	1,300	2843
	17-18	4,48	1,360	230
	Total	4,45	1,333	9818
TOTAL Comprensión Lectora	11-12	31,00	9,144	2180
	13-14	32,29	8,406	4565
	15-16	32,89	8,192	2843
	17-18	33,58	7,319	230
	Total	32,21	8,520	9818
TOTAL Expresión Escrita	11-12	31,76	13,540	2180
	13-14	32,91	13,269	4565
	15-16	33,88	13,087	2843
	17-18	34,99	11,636	230
	Total	32,98	13,265	9818

Se observa que las edades de entre 17 y 18 años coinciden con las medias más elevadas en relación a todas las pruebas de lengua, a excepción de comprensión oral, en cuya categoría su media corresponde a la más baja.

Y por lo general, las edades 11-12 tienen las medias más inferiores en todas las habilidades lingüísticas, excepto en comprensión oral y expresión oral.

4.2. ANOVA de cuatro variables

A continuación, se presentan los resultados de la prueba ANOVA de las cuatro variables objeto de estudio: adaptación escolar, familia lingüística, horas semanales en el aula de acogida y edad.

La tabla 10 muestra la significación de las cuatro variables vinculadas a la comprensión, la expresión e interacción oral.¹²

Tabla10: ANOVA de CO, EO y IO

Variable dependiente	CO		EO		IO	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
Origen						
Modelo corregido	1,187	,003	5,215	,000	5,354	,000
Intersección	60,911	,000	4308,167	,000	2846,299	,000
ADAP	3,735	,024	32,810	,000	30,946	,000
FL	2,149	,014	3,922	,000	4,269	,000
HAA	3,283	,011	13,298	,000	16,609	,000
EDAD	1,008	,388	,602	,614	,118	,950
ADAP * FL	2,061	,002	1,298	,158	1,153	,280
ADAP * HAA	1,676	,099	1,197	,296	1,525	,143
ADAP * EDAD	2,554	,018	1,172	,318	1,589	,146
FL * HAA	1,901	,000	1,442	,032	1,531	,015
FL * EDAD	,933	,578	1,077	,350	1,110	,305
HAA * EDAD	1,494	,118	,592	,850	,220	,998
ADAP * FL * HAA	1,404	,014	,692	,978	1,080	,303
ADAP * FL * EDAD	1,021	,431	1,434	,016	1,564	,004
ADAP * HAA * EDAD	,761	,764	,785	,735	1,138	,301
FL * HAA * EDAD	,947	,622	1,222	,078	1,066	,316
ADAP * FL * HAA * EDAD	,814	,926	1,095	,232	1,379	,005

($\alpha \leq 0,05$)

En relación a la comprensión oral, la tabla 10 muestra que la única variable que no presenta diferencias significativas en las medias resultantes de esta prueba lingüística es la EDAD ($p=0,388$). En cambio, tanto las variables ADAP ($P=0,024$), FL ($p=0,014$) y HAA ($p=0,011$) son factores significativos, es decir, cada variable tiene influencia en las diferencias entre algunos resultados.

¹² Para ver las tablas completas de cada una de las habilidades lingüísticas analizadas ir al anexo 4.

Asimismo, en expresión e interacción oral sucede lo mismo. La EDAD no influye en las medias relacionadas con estas habilidades lingüísticas, ya que no posee significación (EO $p=0,614$; OI $p=0,950$)

Sin embargo, las otras tres variables sí presentan una gran significación [EO (ADAP $p=0,000$; FL $p=0,000$; HAA $p=0,000$) IO (ADAP $p=0,000$; FL $p=0,000$; HAA $p=0,000$)].

Por lo que respecta a la influencia de las interacciones entre los distintos factores analizados, tanto la comprensión oral como la expresión e interacción oral, es significativa la relación entre FL-HAA ($p=0,000$; $p=0,032$; $p=0,015$ respectivamente).

Del mismo modo, en la variable comprensión oral también es significativa la interacción entre EDAD-ADAP ($p=0,018$), ADAP-FL ($p=0,002$) y ADAP-FL-HAA ($p=0,014$).

Mientras que en expresión oral lo es la correlación entre EDAD-ADAP-FL ($p=0,016$).

Y finalmente, en interacción oral, además de EDAD-ADAP-FL ($p=0,004$) también es significativa la interacción entre los cuatro factores analizados ($p=,005$).

En la tabla 11 se expone la significación de las cuatro variables vinculadas a las habilidades comunicativas, la comprensión lectora y expresión escrita.¹³

Tabla 11: ANOVA de HC, CL y EE

Variable dependiente	HC		CL		EE	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
Origen						
Modelo corregido	5,221	,000	6,867	,000	6,279	,000
Intersección	4809,549	,000	6654,657	,000	2849,346	,000
ADAP	36,375	,000	42,798	,000	46,763	,000
FL	2,950	,001	9,960	,000	4,759	,000
HAA	8,566	,000	16,359	,000	8,426	,000
EDAD	1,287	,277	1,564	,196	1,446	,227
ADAP * FL	,968	,502	1,519	,056	,658	,883
ADAP * HAA	,699	,693	3,010	,002	,837	,570
ADAP * EDAD	1,688	,120	2,887	,008	1,299	,254
FL * HAA	1,738	,002	1,730	,002	,987	,496

¹³ Para ver las tablas completas de cada una de las habilidades lingüísticas analizadas ir al anexo 4.

FL * EDAD	,831	,740	1,444	,048	,883	,659
HAA * EDAD	1,162	,305	1,135	,326	,633	,816
ADAP * FL * HAA	,989	,505	1,340	,030	1,272	,061
ADAP * FL * EDAD	,937	,614	1,602	,002	1,228	,111
ADAP * HAA * EDAD	1,073	,371	1,595	,045	1,339	,142
FL * HAA * EDAD	,903	,730	1,274	,043	1,168	,136
ADAP * FL * HAA * EDAD	,940	,661	1,278	,025	1,089	,244

($\alpha \leq 0,05$)

En estas tres habilidades lingüísticas la intervención de cada uno de los factores analizados es semejante a las expuestas anteriormente. De manera que la EDAD no es significativa en ninguno de los casos ($p=0,277$; $p=0,196$; $p=0,227$ respectivamente).

Por el contrario, tanto ADAP ($p=0,000$; $p=0,000$; $p=0,000$), FL ($p=0,001$; $p=0,000$; $p=0,000$) y HAA ($p=0,000$; $p=0,000$; $p=0,000$) sí son significativos en relación a las diferencias entre medias.

Por lo que respecta a las interacciones entre los cuatro factores analizados, se presentan diferencias en la forma en que influyen en estas tres habilidades.

En las habilidades comunicativas solamente ADAP-HAA es significativo ($p=0,002$). Sin embargo, para la comprensión lectora, tanto EDAD-ADAP ($p=0,008$), como EDAD-FL ($p=0,048$), ADAP-HAA ($p=0,002$), FL-HAA ($p=0,002$), EDAD-ADAP-FL ($p=0,002$), EDAD-ADAP-HAA ($p=0,045$), EDAD-FL-HAA ($p=0,043$), ADAP-FL-HAA ($p=0,030$) y EDAD-ADAP-FL-HAA ($p=0,025$) lo son.

En cambio, en expresión escrita no se halla ninguna relación significativa.

4.2.1. En resumen

Tal y como se ha podido observar, tanto el factor ADAP como FL y HAA son variables con una significación importante en cada una de las habilidades analizadas. Esto significa que hay evidencias estadísticas de que la adaptación escolar, la familia lingüística y las horas en el aula de acogida son factores que describen las diferencias halladas entre las medias lingüísticas.

Al mismo tiempo, se han encontrado evidencias de que la interacción entre algunos de estos factores también causa influencias en los resultados obtenidos.

Sin embargo, la variable EDAD no ha resultado ser significativa en ninguno de los casos. Así que este factor por sí solo no describiría las diferencias entre puntuaciones.

Consecuentemente, se decide prescindir de la variable EDAD, mostrando así en el último apartado el ANOVA de tres variables: Adaptación escolar, Familia lingüística y Horas semanales en el aula de acogida.

4.3. Análisis del ANOVA de tres variables

En esta sección se calcula un ANOVA de tres factores de las variables adaptación escolar, familia lingüística y horas semanales en el aula de acogida, en relación a las variables lingüísticas.

La tabla 12 muestra la significación de las tres variables vinculadas a la comprensión, la expresión e interacción oral.¹⁴

Tabla 12: ANOVA de CO, EO y IO

Variable dependiente	CO		EO		IO	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
Origen						
Modelo corregido	1,385	,001	13,896	,000	14,227	,000
Intersección	79,435	,000	6951,066	,000	4641,427	,000
ADAP	2,236	,107	53,792	,000	46,232	,000
FL	2,330	,007	8,323	,000	9,160	,000
HAA	1,383	,237	35,880	,000	35,438	,000
ADAP * FL	4,714	,000	1,470	,072	1,852	,009
ADAP * HAA	2,731	,005	,723	,672	1,346	,215
FL * HAA	2,329	,000	2,014	,000	2,264	,000
ADAP * FL * HAA	1,535	,002	,912	,687	1,230	,090

($\alpha \leq 0,05$)

La tabla anterior revela que las variables ADAP, FL y HAA son significativas ($p=0,000$) tanto en expresión oral como en interacción oral.

Sin embargo, por lo que respecta a la comprensión oral, solamente el factor FL es significativo ($p=0,007$), mientras que ADAP ($p=0,107$) y HAA (0,237) no lo son.

Por lo que respecta a la interacción entre variables, se observa que en todas las pruebas lingüísticas (CO, EO e IO) la interacción FL-HAA ($p=0,000$) es significativa.

¹⁴ Para ver las tablas completas de cada una de las habilidades lingüísticas analizadas ir al anexo 5.

Asimismo, para la variable interacción oral también es significativa la relación entre ADAP-FL ($p=0,009$), y en comprensión oral todas las interacciones analizadas lo son: ADAP-FL ($p=0,000$), ADAP-HAA ($p=0,005$) y ADAP-FL-HAA ($p=0,002$).

La tabla 13 muestra la significación de las tres variables vinculadas a las habilidades comunicativas, la comprensión lectora y expresión escrita.¹⁵

Tabla 13: ANOVA de HC, CL y EE

Variable dependiente	HC		CL		EE	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
Origen						
Modelo corregido	14,348	,000	17,901	,000	16,820	,000
Intersección	7786,873	,000	10506,163	,000	4558,714	,000
ADAP	58,497	,000	70,380	,000	76,453	,000
FL	7,634	,000	17,029	,000	7,763	,000
HAA	22,816	,000	37,883	,000	27,795	,000
ADAP * FL	1,065	,378	,967	,504	1,052	,393
ADAP * HAA	1,418	,183	3,989	,000	1,610	,116
FL * HAA	2,063	,000	2,930	,000	1,435	,034
ADAP * FL * HAA	1,170	,152	1,246	,077	1,518	,003

($\alpha \leq 0,05$)

En el ANOVA de estas últimas variables HC, CL y EE se contempla que la adaptación escolar, familia lingüística y horas semanales en el aula de acogida presentan una alta significación ($p=0,000$) en todos los casos.

Al mismo tiempo, la interacción entre FL-HAA vuelve a encontrarse como valor significativo en todos los casos [HC ($p=0,000$); CL ($p=0,000$) y EE ($p=0,034$)].

Además, en el análisis de comprensión lectora la interacción entre ADAP-HAA ($p=0,000$) también es significativa, mientras que en expresión escrita se refleja la significación entre ADAP-FL-HAA ($p=0,003$).

4.3.1.1. En resumen

En esta visión más genérica de los resultados se ha podido observar que las tres variables (ADAP, FL y HAA) presentan una alta significación ($p=0,000$) con respecto a

¹⁵ Para ver las tablas completas de cada una de las habilidades lingüísticas analizadas ir al anexo 5.

todas las habilidades lingüísticas, exceptuando comprensión oral, en la que solo la FL es significativa ($p=0,007$).

Asimismo, a pesar de encontrar diversas interacciones significativas en los análisis, solamente hay una que es común en todos los resultados FL-HAA.

Así pues, se contemplan unos patrones comunes con respecto a la influencia de los factores y a su interacción.

4.3.2. Análisis de los factores

Después de conocer la significación de cada factor, es necesario examinar en dónde se hallan diferencias relevantes. Para ello, se expondrá a continuación el análisis individual de las variables ADAP, FL y HAA y de la interacción significativa en cada una de las habilidades lingüísticas, a fin de interpretar la influencia de las variables estudiadas.

4.3.2.1. Adaptación escolar y conocimiento de la lengua

La tabla 14 muestra la media y la desviación estándar de los niveles de adaptación escolar en relación a las habilidades lingüísticas.

Tabla 14: Media y desviación estándar del nivel de adaptación escolar

Variable dependiente	CO		EO		IO		HC		CL		EE	
	X	σ	X	σ	X	σ	X	σ	X	σ	X	σ
Baja	20,71	39,53	10,26	4,04	4,98	2,30	3,81	1,44	28,16	10,04	25,69	13,62
Media	21,27	21,82	11,91	3,56	5,92	2,15	4,47	1,23	32,60	7,76	33,26	12,23
Alta	21,57	2,76	13,49	3,11	6,86	1,92	5,00	1,09	35,47	5,94	39,24	10,69
Total	21,21	25,05	11,93	3,77	5,95	2,24	4,45	1,33	32,26	8,44	33,00	13,21

X= media y σ = desviación estándar

CO ($F=2,236$; $p=0,107$), EO ($F=53,792$; $p=0,000$), IO ($F=46,232$, $p=0,000$), HC ($F=58,49$; $p=0,000$), CL ($F=70,38$; $p=0,000$), EE ($F=76,45$; $p=0,000$)

Por lo que respecta a la comprensión oral, tal y como se ha señalado anteriormente, no se encuentran diferencias significativas ($p=0,107$) entre las tres categorías establecidas (baja, media, alta). De manera que las diferencias encontradas entre las puntuaciones de comprensión oral no pueden atribuirse a este factor, sino que deben estar causadas por otras variables.

Sin embargo, este factor sí es significativo en el resto de habilidades lingüísticas ($p=0,000$ en todos los casos).

La tabla 15 presenta la significación de la interacción entre los niveles de adaptación escolar en relación a la expresión oral.

Tabla 55: Comparaciones múltiples EO

(I) Adaptación Escolar	(J) Adaptación Escolar	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.
Baja	Media	-1,65 [*]	,086	,000
	Alta	-3,22 [*]	,094	,000
Media	Baja	1,65 [*]	,086	,000
	Alta	-1,58 [*]	,084	,000
Alta	Baja	3,22 [*]	,094	,000
	Media	1,58 [*]	,084	,000

Como muestra la tabla 15 las diferencias significativas en expresión oral, se dan en todos los niveles, tanto entre baja-media ($p=0,000$), baja-alta ($p=0,000$) y media-alta ($p=0,000$).

Por lo que las diferencias entre las puntuaciones obtenidas en expresión oral se ven influidas según el nivel de adaptación del alumno. De manera que a más nivel de adaptación mejores resultados con respecto a las otras categorías [EO: alta ($X=13,49$), media ($X=11,91$), baja ($X=10,26$)].

Lo mismo sucede con el resto de habilidades (IO, HC, CL y EE). En todas ellas se encuentran diferencias significativas entre todos los niveles [baja-media ($p=0,000$), baja-alta ($p=0,000$) y media-alta ($p=0,000$)].¹⁶

Estas diferencias siempre son positivas en relación a un nivel alto-medio, alto-bajo y medio-bajo. Por ejemplo, en expresión escrita la media de la categoría alta es 39,24, en la media es 33,26 y en la baja es 2,69, así que los alumnos con una adaptación más elevada obtienen mejores resultados con respecto a los demás.

Por consiguiente, en todas las habilidades lingüísticas (EO, IO, HC, CL, EE), exceptuando comprensión oral, las diferencias halladas entre niveles de adaptación son

¹⁶ Para ver las tablas de comparaciones múltiples entre niveles ir al anexo 6.

muy significativas, mostrando así la influencia que tiene este factor en el aprendizaje de una segunda lengua.

En relación a la comprensión oral, se plantea la hipótesis de que en un primer momento, durante el primer contacto con la nueva lengua, podrían existir algunas diferencias en relación al nivel de adaptación del alumno. Sin embargo, este factor podría dejar de tener influencia rápidamente debido al hecho de que "alrededor del 60% del tiempo lectivo de un estudiante se invierte en escuchar." (Córdoba, Coto y Ramírez, 2005:39) De esta forma, al encontrarse en un contexto de inmersión lingüística, el aprendiz desarrolla rápidamente la comprensión oral.

Por lo tanto, hipotéticamente, uno de los factores que podría describir las diferencias entre las puntuaciones de comprensión oral encontradas, sería el tiempo de estancia en Cataluña.

Así que se considera la hipótesis de que a mayor tiempo de estancia en la comunidad autónoma catalana, mejores resultados en estas pruebas lingüísticas.

Lo que sí se ha podido interpretar mediante este análisis, a excepción de la comprensión oral, es que a mayor nivel de adaptación el alumno realiza un mejor aprendizaje de la lengua.

Este suceso, tal y como ya se observó en las investigaciones llevadas a cabo con alumnos de primaria, es totalmente lógico y razonable ya que evidencia la importancia de la lengua como instrumento esencial para la socialización entre individuos. (Siqués, 2008)

De esta forma, es comprensible que el alumnado con un mayor nivel de adaptación sea el que alcance resultados más positivos, teniendo en cuenta que para una buena integración en el ámbito escolar es imprescindible relacionarse con las demás personas, y por lo tanto, utilizar la lengua compartida (el catalán) para llevar a cabo intercambios comunicativos.

En cambio, aquellos estudiantes con un bajo nivel de adaptación obtienen peores puntuaciones ya que no tienen o sienten la necesidad de emplear el nuevo idioma para relacionarse con el resto. Por lo que no posee tantas oportunidades para seguir aprendiendo la lengua fuera del aula.

4.3.2.2. Familia lingüística y conocimiento de la lengua

La tabla 16 muestra la media y la desviación estándar de las familias lingüísticas en relación a las habilidades lingüísticas.

Tabla 16: Media y desviación estándar en relación a la FL

Variable dependiente	CO		EO		IO		HC		CL		EE	
	X	σ	X	σ	X	σ	X	σ	X	σ	X	σ
Amerindia	21,28	3,18	12,07	3,78	6,23	2,20	4,39	1,20	32,95	7,92	33,92	12,49
Áustrica	20,55	3,89	11,91	3,97	5,62	2,39	4,54	1,28	33,62	7,34	34,92	11,93
Bereber	20,49	3,59	11,89	3,51	5,96	2,10	4,13	1,39	30,27	8,38	29,89	13,10
Eslava	21,22	3,12	12,64	3,56	6,34	2,23	4,84	1,18	34,35	7,16	36,87	12,65
germánica	21,28	3,00	12,64	3,74	6,21	2,30	4,77	1,23	34,44	7,10	34,76	12,94
Indoirania	21,95	45,65	11,13	3,97	5,47	2,27	4,27	1,36	29,80	8,92	31,03	13,09
n. atlántica	19,29	4,43	11,98	3,75	5,76	2,43	4,31	1,35	29,80	9,41	32,09	13,22
n. mandé	18,02	5,47	11,19	4,02	5,36	2,34	4,06	1,54	25,84	10,81	26,43	14,26
Románica	22,61	36,84	12,50	3,47	6,34	2,07	4,67	1,23	34,15	7,19	34,98	12,39
Semítica	20,44	4,15	11,71	3,82	5,65	2,24	4,08	1,40	29,79	9,22	29,34	14,19
sino-tibetana	18,91	5,17	10,07	4,24	4,76	2,40	3,88	1,42	29,28	9,76	28,76	14,64
Total	21,53	31,16	11,93	3,78	5,95	2,25	4,45	1,33	32,20	8,51	32,96	13,27

X= media y σ= desviación estándar

CO (F=2,33; p=0,007), EO (F=8,32; p=0,000), IO (F=9,16, p=0,000), HC (F=7,63; p=0,000), CL (F=17,02; p=0,000), EE (F=7,76; p=0,000)

El factor familia lingüística es el único que se presenta como significativo en todas las habilidades lingüísticas, incluyendo la comprensión oral.

No obstante, en la tabla de comparaciones múltiples en relación a la comprensión oral no se encuentra ninguna diferencia significativa entre ninguno de los grupos.

En todas las demás habilidades lingüísticas sí se hallan diferencias significativas.

Por lo que respecta a la expresión oral se observan diversas diferencias significativas entre varias familias lingüísticas.

En primer lugar, el grupo sino-tibetano (X=10,07) presenta diferencias significativas negativas con respecto a todos los demás [bereber (p=0,000; X=11,89), germánica (p=0,000; X=12,64), eslava (p=0,000; X=12,64), indoirania (p=0,000; X=11,13), nig. atlántica (p=0,000; X=11,98), románica (p=0,000; X=12,50), semítica (p=0,000;

X=11,71), amerindia(p=0,001; X=12,07), áustrica (p= 0,017; X=11,91) y nig. mandé (p= 0,036; X=11,19)].

La familia románica (X=12,50) tiene diferencias significativas positivas (p=0,000) con el grupo indoiranio (X=11,13), nig. mandé (X=11,19) y semítico (X=11,71), además del sino-tibetano (X=10,07).

Y finalmente, tanto las lenguas germánicas (X=12,64) como eslavas (X=12,64) poseen diferencias significativas positivas en relación a los grupos indoiranio (p=0,003; p=0,000 respectivamente; X=11,13) y nig. mandé (p=0,044; p=0,001; X=11,19).

Dentro de la interacción oral, también se hallan diferencias significativas bastante similares a las expuestas anteriormente.

En esta ocasión, el grupo sino-tibetano (X=4,76) presenta diferencias significativas negativas con respecto a todos los demás [nig. mandé (p= 0,046; X=5,36), amerindio (p=0,000; X=6,23), bereber (p=0,000; X=5,96), eslavo (p=0,000; X=6,34), germánico (p=0,000; X=6,21), indoiranio (p=0,000; X=5,47), nig. atlántico (p=0,000; X=5,76), románico (p=0,000; X=6,34), semítico (p=0,000; X=5,65)], excepto con el grupo áustrico (p=0,209, X=5,62).

Y las familias románica (X=6,34) y eslava (X=6,34) tienen diferencias significativas positivas en relación a los grupos indoiranio (p=0,000, X=5,47), nig. mandé (p=0,000, X=5,36) y semítico (p=0,000; p= 0,003 respectivamente; X= 5,65).

En las habilidades comunicativas, las lenguas sino-tibetanas (X=3,88) también tienen diferencias significativas negativas, sin embargo solo con seis grupos: áustrico (p=0,000; X=4,54), eslavo (p=0,000; X=7,84), germánico (p=0,000; X=4,77), indoiranio (p=0,000; X=4,27), nig. atlántico (p=0,016; X=4,31) y románico (p=0,000; X=4,67).

Asimismo, las lenguas germánicas (X=4,77) y románicas (X=4,67) presentan diferencias significativas positivas con respecto a los grupos indoiranio (p=0, 005; p=0,000 respectivamente, X=4,27), nig. mandé (p=0,000; X=4,06) y semítico (p=0,000; X= 4,08).

Y finalmente, el grupo eslavo también presenta diferencias significativas con los grupos indoiranio ($P=0,000$; $X=4,27$), nig. mandé ($P=0,000$; $X=4,06$) y semítico ($p=0,000$; $X=4,08$), además del nig. atlántico ($p=0,008$, $X=4,31$).

Por lo que respecta a la comprensión lectora, en esta ocasión las lenguas sino-tibetanas no son las que obtienen peores resultados.

El grupo lingüístico nig. mandé ($X=25,84$) obtiene diferencias significativas negativas con el resto de grupos ($p=0,000$).

Las lenguas sino-tibetanas ($X=29,28$) presentan diferencias significativas negativas en relación a las familias amerindia ($p=0,015$; $X=32,95$), áustrica ($p=0,000$; $X=33,62$), eslava ($p=0,000$; $X=34,35$), germánica ($p=0,000$; $X=34,44$) y románica ($p=0,000$; $X=34,15$).

El grupo áustrico ($X=33,62$) es significativamente diferente al indoiránico ($p=0,002$; $X=29,80$) y al semítico ($p=0,006$; $X=29,79$).

Por último, las lenguas eslavas ($X=34,35$), germánicas ($X=34,44$) y románicas ($X=34,15$) poseen diferencias significativas positivas con respecto a los grupos bereber ($P=0,000$; $X=30,27$), indoiranio ($p=0,000$; $X=29,80$), nig. atlántico ($p=0,000$; $X=29,80$) y semítico ($p=0,000$; $X=29,79$).

Finalmente, en las pruebas de expresión escrita se mantienen resultados similares a la de la anterior habilidad.

El grupo lingüístico nig. mandé ($X=26,43$) vuelve a ser el que obtiene más diferencias significativas negativas, sin embargo, no tiene diferencias con todos los grupos, solamente con amerindio ($p=0,002$; $X=33,92$), áustrico ($p=0,000$; $X=34,92$), eslavo ($p=0,000$; $X=36,87$), germánico ($p=0,000$; $X=34,76$), indoiranio ($p=0,000$; $X=31,03$), nig. atlántico ($p=0,003$; $X=32,09$) y románico ($p=0,000$; $X=34,98$).

El grupo sino-tibetano ($X=28,76$), presenta diferencias significativas negativas en relación a las lenguas áustricas ($p=0,006$; $X=34,92$), eslavas ($p=0,000$; $X=36,87$), germánicas ($p=0,000$; $X=34,76$), indoiranias ($p=0,011$; $X=31,03$) y románicas ($p=0,000$; $X=34,98$).

Las familias eslava ($X=36,87$) y románica ($X=34,98$) poseen diferencias significativas positivas con respecto a los grupos bereber ($p=0,000$; $X=29,89$), indoiranio ($p=0,000$; $X=31,03$), y semítico ($p=0,000$; $X=29,34$).

Y por último, el grupo germánico tiene diferencias significativas positivas en relación al grupo semítico ($p=0,004$; $X=29,34$).

En conclusión, como se observan en los resultados, las familias románicas y eslavas son las que alcanzan mejores resultados en todas las pruebas de lengua, seguidas de las lenguas germánicas.

Por lo contrario las lenguas sino-tibetanas son las que obtienen peores resultados con respecto al resto de lenguas, a excepción de en comprensión lectora, en donde estas tienen unos resultados significativamente mejores que las lenguas nigerocongolese mandé.

Asimismo, la familia nigerocongolese mandé obtiene los peores resultados tanto en comprensión lectora como en expresión escrita en relación al resto de grupos, exceptuando las lenguas bereberes, semíticas y sino-tibetanas en las pruebas de expresión escrita ya que no se hallan diferencias significativas entre estas.

Los grupos bereber, semítico e indoiranio también presentan resultados significativamente negativos con respecto a los grupos con mejores puntuaciones (románico, eslava y germánica) en todas las habilidades analizadas, salvo en expresión oral e interacción oral que entonces no se hallan diferencias con la familia bereber.

La familia nigerocongolese atlántica posee mejores resultados que la otra rama de la familia (nigerocongolese mandé) tanto en comprensión lectora como en expresión escrita, aunque a su vez, en estas mismas habilidades las lenguas atlánticas obtienen puntuaciones más negativas que las familias románica, eslava y germánica.

Tal y como se ha observado en investigaciones anteriores, estas diferencias entre lenguas acaecen a causa de la distancia lingüística entre las lenguas del mundo y el catalán.

De manera que, conforme revelan los resultados, aquellos alumnos con una lengua familiar más distante al catalán obtienen peores resultados (sino-tibetana,

nigerocongolesa mandé), mientras que aquellos que tienen una lengua más próxima (románica, eslava, germánica) alcanzan puntuaciones más elevadas.

4.3.3. Horas semanales en el aula de acogida y conocimiento de la lengua

La tabla 17 muestra la media y la desviación estándar de los niveles de horas semanales en el aula de acogida en relación a las habilidades lingüísticas.

Tabla 17: Media y desviación estándar en relación a las HAA

Variable dependiente	CO		EO		IO		HC		CL		EE	
	X	σ	X	σ	X	σ	X	σ	X	σ	X	σ
Menos de 5 horas	22,50	31,21	12,98	3,33	6,56	2,02	4,79	1,18	34,63	6,66	36,32	12,06
De 6 a 10 horas	21,65	36,60	11,53	3,80	5,72	2,24	4,33	1,34	31,53	8,76	31,64	13,32
De 11 a 15 horas	19,18	4,91	10,53	4,04	5,06	2,38	3,97	1,46	28,95	9,36	28,07	13,85
De 16 a 20 horas	18,66	5,22	10,31	3,95	5,02	2,24	3,97	1,36	27,17	10,05	28,87	13,46
Más de 20 horas	18,65	5,25	10,93	4,18	5,36	2,49	4,05	1,49	26,94	11,09	30,24	14,83
Total	21,53	31,16	11,93	3,78	5,95	2,25	4,45	1,33	32,20	8,51	32,96	13,27

X= media y σ= desviación estándar

CO (F=1,38; p=0,000), EO (F=35,88; p=0,000), IO (F=35,43, p=0,000), HC (F=22,81, p=0,000), CL (F=37,88; p=0,000), EE (F=27,79; p=0,000)

Finalmente la variable horas semanales también presenta diferencias significativas vinculada a todas las habilidades lingüísticas excepto en una.

Por lo que respecta a la comprensión oral, tal y como se ha señalado en la descripción del ANOVA de tres variables, no se encuentran diferencias significativas (p=0,237) entre las cinco categorías establecidas (menos de 5 horas, de 6-10h, de 11-15h, de 16-20h, más de 20h). De manera que las diferencias que se establecen entre las puntuaciones de comprensión oral no pueden atribuirse a este factor, sino que deben estar causadas por otras variables.

Sin embargo, la variable HAA sí es significativa en el resto de habilidades lingüísticas (p=0,000 en todos los casos).

La tabla 18 presenta la significación de la interacción entre las categorías de horas semanales en el aula de acogida relación a la expresión oral.

Tabla 18: Comparaciones múltiples EO

(I) Horas semanales Aula Acogida	(J) Horas semanales Aula Acogida	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.
Menos de 5 horas	De 6 a 10 horas	1,47 [*]	,077	,000
	De 11 a 15 horas	2,45 [*]	,119	,000
	De 16 a 20 horas	2,63 [*]	,193	,000
	Más de 20 horas	2,57 [*]	,285	,000
De 6 a 10 horas	Menos de 5 horas	-1,47 [*]	,077	,000
	De 11 a 15 horas	,98 [*]	,118	,000
	De 16 a 20 horas	1,17 [*]	,192	,000
	Más de 20 horas	1,10 [*]	,284	,005
De 11 a 15 horas	Menos de 5 horas	-2,45 [*]	,119	,000
	De 6 a 10 horas	-,98 [*]	,118	,000
	De 16 a 20 horas	,18	,212	,945
	Más de 20 horas	,12	,298	,997
De 16 a 20 horas	Menos de 5 horas	-2,63 [*]	,193	,000
	De 6 a 10 horas	-1,17 [*]	,192	,000
	De 11 a 15 horas	-,18	,212	,945
	Más de 20 horas	-,06	,334	1,000
Más de 20 horas	Menos de 5 horas	-2,57 [*]	,285	,000
	De 6 a 10 horas	-1,10 [*]	,284	,005
	De 11 a 15 horas	-,12	,298	,997
	De 16 a 20 horas	,06	,334	1,000

Como señala la tabla anterior, se hallan diferencias significativas positivas entre el alumnado de menos de 5 horas ($X=12,98$) con respecto al resto [$p=0,000$ en todos los casos ($X= 11,53; 10,53; 10,31; 10,93$ respectivamente)], y entre el grupo de 6-10 horas semanales y el resto de grupos ($p=0,000$, excepto con el de más de 20h $p=0,005$).

Lo mismo sucede con el resto de habilidades (IO, HC, CL y EE)¹⁷.

En interacción oral, también se percatan diferencias significativas superiores entre el alumnado de menos de 5 horas ($X=6,56$) sobre el resto [$p=0,000$ en todos los casos, ($X=$

¹⁷ Para ver las tablas de comparaciones múltiples del resto de habilidades lingüísticas ir al anexo 7.

5,72; 5,06; 5,02; 5,36)], y entre el grupo de 6-10 horas semanales y los demás ($p=0,000$, excepto con el de más de 20h $p=0,006$).

Tanto en las variables habilidades comunicativas como comprensión lectora, se observan diferencias significativas en el grupo de menos de 5 horas sobre el resto ($p=0,000$ en todos los casos) y entre el grupo de 6-10 horas semanales y el resto de grupos ($p=0,000$ en todos los casos).

Y por último, en expresión oral también hay diferencias significativas entre el alumnado de menos de 5 horas sobre el resto ($p=0,000$ en todos los casos), sin embargo, entre el grupo de 6-10 horas semanales solo se encuentran diferencias significativas con respecto al de menos de 5 horas y de 11-15h ($p=0,000$ en todos los casos).

De manera que, exceptuando en comprensión oral en donde las diferencias no son significativas, el factor horas semanales en el aula de acogida, muestra que el alumnado que asiste menos de 5 horas semanales a estas aulas, adquiere un mejor conocimiento respecto al resto de alumnos.

Asimismo, los estudiantes que pasan entre 6-10 horas semanales obtienen mejores resultados que el resto de grupos, excepto en expresión escrita en donde las diferencias que se encuentran con respecto al grupo de más de 20 horas no son significativas.

Y finalmente, los alumnos que están entre 11 y más de 20 horas semanales son los que obtienen peores resultados en las pruebas de lengua ya que no se halla ninguna diferencia significativa entre estas tres categorías, a excepción de la habilidad de expresión escrita.

Este análisis revela que, de manera global, el alumno que asiste menos horas al aula de acogida, alcanza más éxito lingüístico, lo que pone de manifiesto la importancia de involucrarse y realizar actividades en el aula regular.

Esta situación lleva a plantearse la relación tan estrecha que existe entre la variable HAA y ADAP, ya que si el alumno que obtiene mejores resultados es el que acude menos horas al aula de acogida, y en consecuencia más horas al aula regular, significa que el grado de adaptación que presenta es alto. Este suceso origina que el aprendiz se relacione más con el resto de compañeros y que se implique en un mayor número de actividades curriculares. De manera que se observa la correlación entre estas variables,

ya que cuantas menos horas en el aula de acogida, mejor será el nivel de adaptación y por lo tanto, el alumno alcanzará mejores resultados lingüísticos.

Por lo que en conclusión, este análisis muestra que a menos horas en el aula de acogida, mejores resultados se obtienen, ya que mayor será la adaptación del alumno.

No obstante, a pesar de no saber qué variable superpone una influencia sobre la otra, si ADAP a HAA o a la inversa, lo que está claro es que ADAP y HAA están estrechamente relacionadas y que se retroalimentan entre ellas.

4.3.4. En resumen

Mediante el análisis de los factores estudiados en relación a la adquisición del catalán, se han observado varios comportamientos que describirían las diferencias halladas entre los resultados de alumnos de incorporación tardía de educación secundaria.

Por un lado se ha podido percibir la influencia significativa del factor *adaptación escolar*, de manera que en todas las habilidades lingüísticas, a excepción de la comprensión oral, se ha comprobado que cuanto mayor es el nivel de adaptación del alumno mejores resultados se alcanzan, y por lo tanto, mayor es su nivel de conocimiento lingüístico.

Asimismo, se ha deducido mediante las diferencias significativas encontradas entre *familias lingüísticas*, que a mayor distancia entre la lengua materna y el catalán, peores son los resultados en todas las habilidades lingüísticas, salvo en comprensión oral.

Y por último, el factor *horas semanales en el aula de acogida* influye de manera inversa, es decir, cuanto menos tiempo asista el alumno al aula de acogida mejores serán los resultados que obtenga en todas las pruebas de lengua, menos en comprensión oral.

El hecho de no haber hallado ningún valor significativo entre los tres factores analizados que pudiera describir las diferencias entre las puntuaciones vinculadas a la comprensión oral, obliga a reflexionar sobre qué otra variable podría influir en esos resultados.

De manera que se ha planteado una nueva hipótesis en la que, teniendo en cuenta el aprendizaje de segundas lenguas y el desarrollo de las distintas habilidades de la lengua, se especula que el factor *tiempo de estancia* podría ser una de las variables que influyera

significativamente. Por lo que la hipótesis se ha propuesto de la siguiente forma: A más tiempo de estancia, mejores puntuaciones en comprensión oral.

4.3.4.1. Interacción entre las variables

Como muestran los resultados anteriores, la prueba ANOVA de tres factores también aparecen interacciones entre los factores analizados que se muestran significativos.

Estas interacciones permiten analizar y describir con mayor exactitud las desigualdades entre puntuaciones. Por ese motivo, a continuación se analizan los resultados que han obtenido los estudiantes en relación a la interacción significativa que se ha encontrado en todas las variables dependientes: FL-HAA.

La tabla 19 presenta la significación de la interacción entre familia lingüística y horas semanales en el aula de acogida en relación a las habilidades lingüísticas.

Tabla 19: Significación FL-HAA

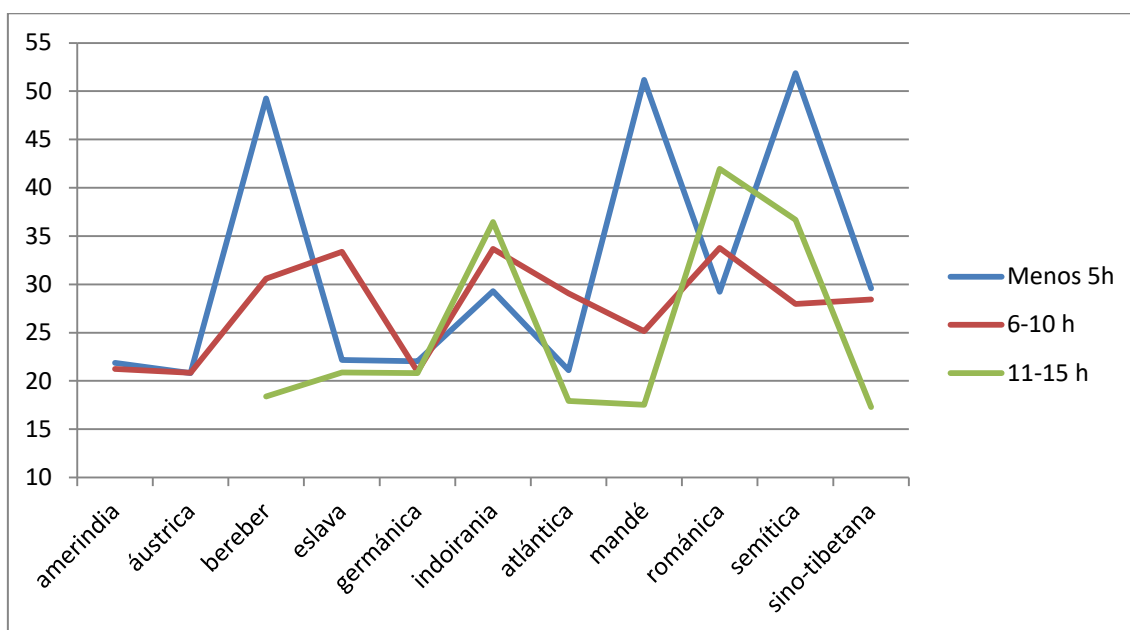
Variable dependiente	CO		EO		IO		HC		CL		EE	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
FL-HAA	2,32	0,000	23,52	0,000	2,26	0,000	2,06	0,000	2,93	0,000	1,43	0,034

Para este análisis de datos no se han contemplado ni la categoría de 16-20 horas ni la de más de 20 horas de la variable HAA, ya que en todas las pruebas lingüísticas reflejan a un número muy reducido de alumnos. De manera que en las gráficas que se presentan en esta sección solo se han tenido en cuenta tres de las cinco categorías de HAA: menos de 5 horas, de 6 a 10 horas y de 11 a 15 horas.

Comprensión oral

La ilustración 3 muestra los resultados obtenidos en comprensión oral mediante la interacción de las variables familia lingüística y horas semanales en el aula de acogida.

Ilustración 3: Interacción FL-HAA Comprensión Oral

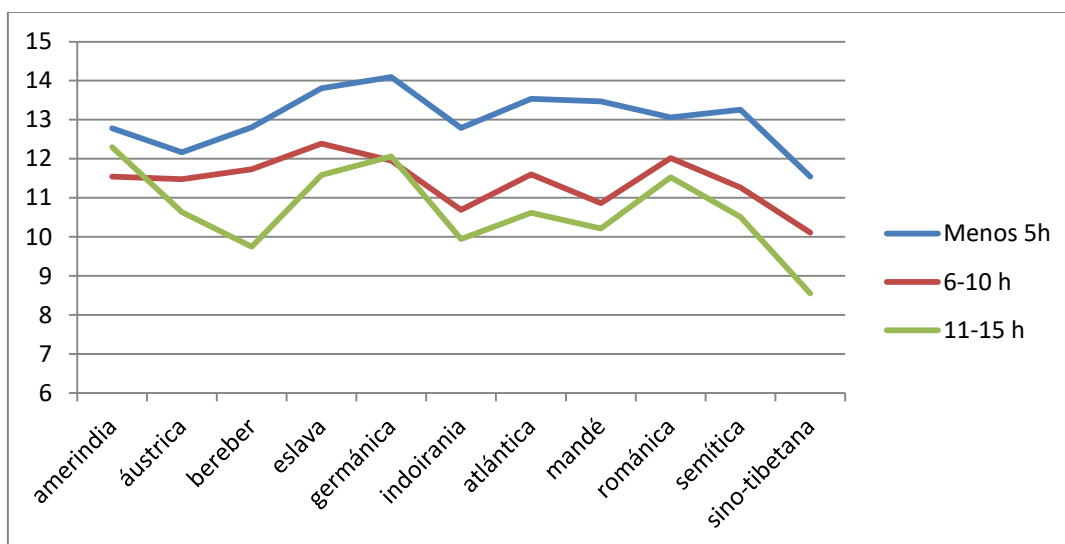


Como se observa en la ilustración 3, no se percibe ningún comportamiento regular ni vinculado al factor HAA, FL o en la interacción entre estos.

Expresión oral

La ilustración 4 muestra los resultados obtenidos en expresión oral mediante la interacción de las variables familia lingüística y horas semanales en el aula de acogida.

Ilustración 4: Interacción FL-HAA Expresión Oral



Por norma general, y a excepción de algunos solapamientos entre las variables de 6-10 horas y 11-15 horas, casi todas las familias lingüísticas muestran que a menos horas en el aula de acogida, mejores resultados.

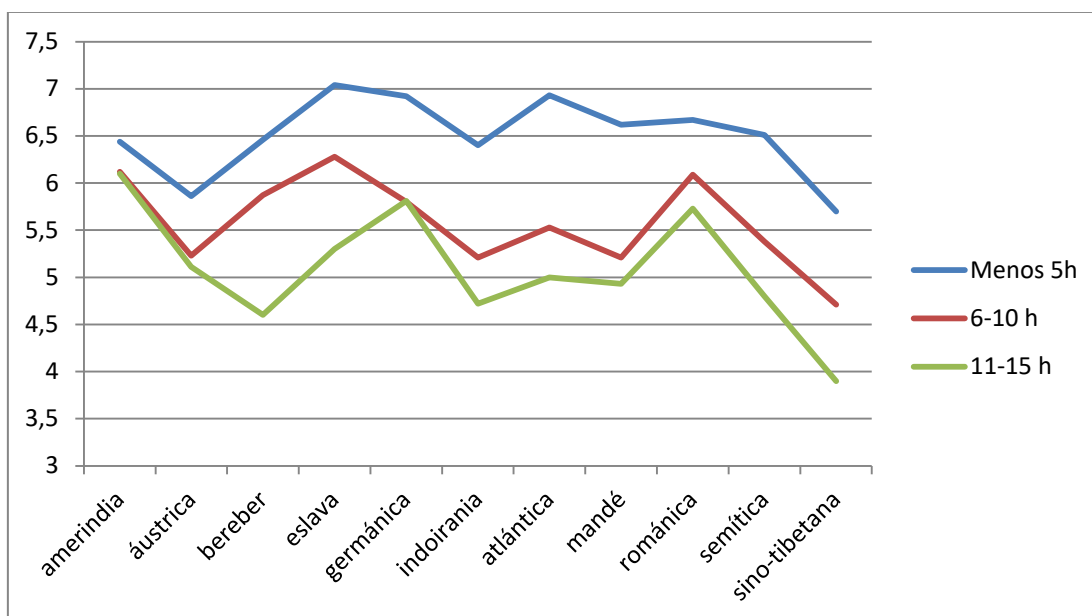
Sin embargo, cuando la familia lingüística se relaciona con las HAA, se puede observar como en algunas ocasiones la primera tiene mayor influencia respecto a la segunda.

Por ejemplo, los alumnos con lenguas eslavas que pasan de entre 6 a 10 horas en el aula de acogida superan a los estudiantes de lenguas áustricas y sino-tibetanas que asisten menos de 5 horas. Por lo que se aprecia como la distancia entre la lengua familiar y el catalán ocasiona peores resultados en expresión oral.

Interacción oral

La ilustración 5 muestra los resultados obtenidos en interacción oral mediante la interacción de las variables familia lingüística y horas semanales en el aula de acogida.

Ilustración 5: Interacción FL-HAA Interacción Oral



En esta ocasión vuelve a suceder lo mismo que en el anterior gráfico. Cuantas menos horas pasan los alumnos en el aula de acogida mejores son los resultados que obtienen.

Asimismo, cuando los dos factores interaccionan entre ellos, la variable FL sigue presentando más influencia que las HAA. Concretamente, los alumnos con lenguas eslavas o románicas que pasan de entre 6 a 10 horas en el aula de acogida, vuelven a superar a los estudiantes de lenguas áustricas y sino-tibetanas que asisten menos de 5 horas. Y al mismo tiempo, los estudiantes con lenguas románicas que están entre 11-15 horas en el aula de acogida, todavía obtienen mejores puntuaciones que los grupos

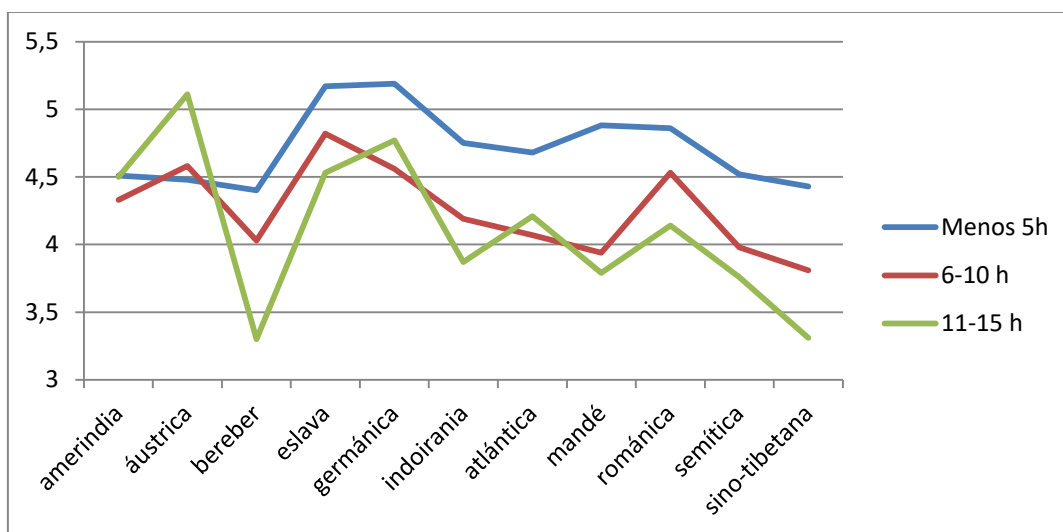
áustrico, indoiranio, nigerocongoles atlántico, nigerocongoles mandé, semítico y sino-tibetano.

Esto permite observar que cuantas más horas en el aula de acogida, más se evidencian las diferencias entre alumnos con lenguas familiares más próximas o distantes al catalán, y que de lo contrario, a pesar de que la FL sigue teniendo más influencia, cuantas menos horas en el aula de acogida menos diferencias entre familias lingüísticas.

Habilidades comunicativas

La ilustración 6 muestra los resultados obtenidos en habilidades comunicativas mediante la interacción de las variables familia lingüística y horas semanales en el aula de acogida.

Ilustración6: Interacción FL-HAA Habilidades Comunicativas



En los resultados relacionados con las habilidades comunicativas, sigue sucediendo algo parecido que en las otras habilidades analizadas. Sin embargo, las líneas que representan las puntuaciones en relación a la variable FL y HAA denotan cada vez más desigualdades entre los alumnos.

Excluyendo los resultados de aquellos alumnos que pasan de entre 11-15 horas con lenguas áustricas, germánicas y nigerocongolesas atlánticas, ya que representan una

cifra muy insignificante de alumnado en comparación con el resto, se percibe que a menos horas en el aula de acogida, mejores resultados.

No obstante, en esta ocasión ya se empiezan a dar más diferencias entre familias lingüísticas. En esta prueba de catalán, los alumnos que asisten de entre 6 a 10 horas al aula de acogida con un grupo familiar eslavo, alcanza mejores resultados que las familias amerindia, áustrica, bereber, indoirania, nigerocongolesa atlántica, semítica y sino-tibetana.

Asimismo, esto se evidencia más con respecto a los alumnos eslavos de entre 11 a 15 horas. En esta ocasión superan al resto de grupos lingüísticos que pasan de entre 6 a 10 horas en el aula de acogida, excepto al románico.

Comprensión lectora

La ilustración 7 muestra los resultados obtenidos en comprensión lectora mediante la interacción de las variables familia lingüística y horas semanales en el aula de acogida.

Ilustración 7: Interacción FL-HAA Comprensión Lectora



En relación a la comprensión lectora, se continúa apreciando el incremento de diferencias que existe entre las puntuaciones de las distintas familias lingüísticas.

En relación a la variable HAA, se contempla como en algunos casos las diferencias entre asistir 6-10 horas o 11-15 horas al aula de acogida son mínimas. Por ejemplo, las lenguas germánicas, nigerocongolesas mandé, eslavas, obtienen resultados muy

similares. Ahora bien, se siguen manteniendo las diferencias con respecto a menos de 5 horas.

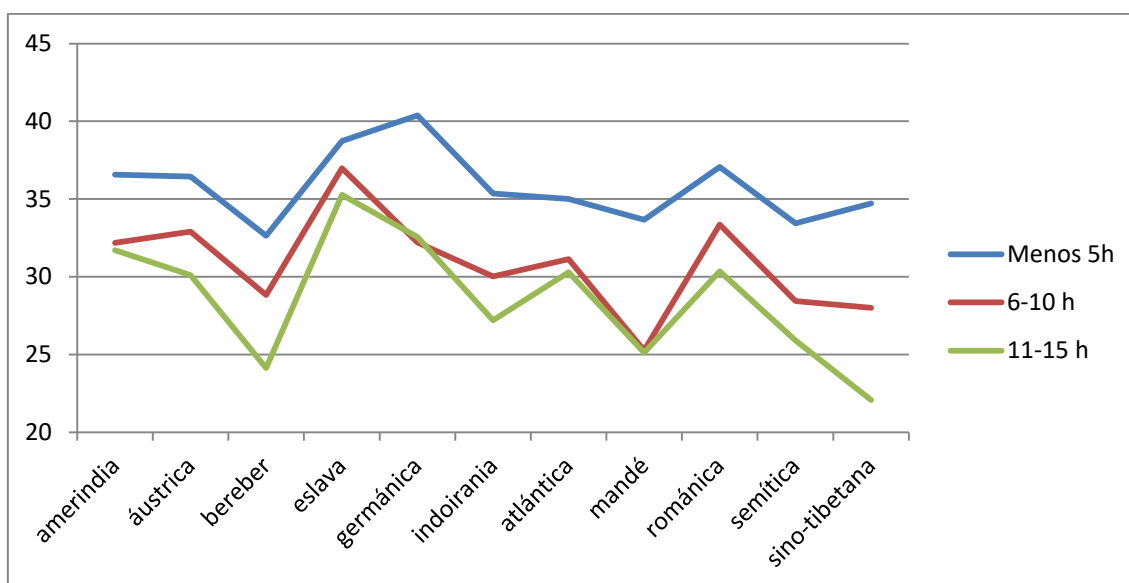
Asimismo, se puede percatar la influencia de la variable FL cuando interacciona entre HAA. En esta habilidad lingüística, los alumnos que asisten de entre 6 a 10 horas al aula de acogida con un grupo familiar eslavo alcanzan mejores resultados que las familias bereber, indoirania, nigerocongolesa atlántica, nigerocongolesa mandé, semítica y sino-tibetana.

Lo mismo sucede con los estudiantes que pasan de entre 11-15 horas con una lengua eslava o germánica, en la que superan a las familias amerindia, bereber, indoirania, nigerocongolesa atlántica, nigerocongolesa mandé, románica, semítica y sino-tibetana.

Expresión escrita

La ilustración 8 muestra los resultados obtenidos en expresión escrita mediante la interacción de las variables familia lingüística y horas semanales en el aula de acogida.

Ilustración 8: Interacción FL-HAA Expresión Escrita



Finalmente, se siguen dando los mismos sucesos que en los anteriores resultados, por lo que respecta a la expresión escrita.

Se puede observar como la familia lingüística tiene mayor influencia que las horas semanales que asisten los alumnos a las aulas de acogida.

Por ejemplo, los estudiantes con lenguas esclavas que asisten de entre 6 a 10 horas a las aulas de acogida, alcanzan mejores resultados que las familias bereber, indoirania,

nigerocongolesa atlántica, nigerocongolesa mandé, semítica y sino-tibetana con una estancia inferior a 5 horas semanales.

4.3.5. En resumen

Mediante las diferentes ilustraciones vinculadas a la interacción de las variables FL-HAA, se han podido extraer varias conclusiones.

En primer lugar, se ha percibido como la variable familia lingüística ejerce una mayor influencia en los resultados relacionados con todas las habilidades, excepto en la comprensión oral, que las horas semanales en el aula de acogida.

Asimismo, mediante este análisis de resultados se ha observado como en muchas de las ocasiones a más horas en el aula de acogida, más se evidencian las diferencias entre alumnos con lenguas familiares más próximas y distantes al catalán.

Sin embargo, cabe resaltar el aumento de desigualdades que se ha hallado entre resultados vinculados al factor FL, a medida que se iban analizando las distintas competencias lingüísticas.

Las pruebas orales en las que se ven más implicadas las habilidades comunicativas de la lengua, las diferencias entre familias lingüísticas empezaban a ser cada vez más pequeñas, teniendo en cuenta el mismo tiempo de asistencia al aula de acogida. En cambio, en las competencias que se requieren habilidades cognitivo-académicas de la lengua, como en la comprensión lectora, expresión escrita o habilidad comunicativa, las diferencias se hacían más evidentes.

Estas observaciones permiten percibir la gran influencia que ejerce la variable familia lingüística en interacción con las HAA, con respecto al conocimiento de la lengua.

No obstante, en este estudio solo se ha analizado una de las interacciones significativas que presentaban el ANOVA de tres variables. De manera que en futuras investigaciones se deberían examinar todas las demás, a fin de determinar si hay algún factor que en interacción con la FL pueda describir de forma más precisa las diferencias entre puntuaciones. Como por ejemplo la adaptación escolar, tal y como se halló en las investigaciones con alumnos de primaria, en donde se dictaminó que las diferencias entre lenguas perdían casi la totalidad de su valor cuando el alumno mostraba un nivel alto de adaptación. (Siqués, 2008)

5. Conclusiones

A lo largo de este estudio se ha comprobado que las diferencias que se dan entre los resultados lingüísticos de alumnos de educación secundaria, pueden describirse mediante distintas variables.

Tal y como han señalado los estadísticos de las variables analizadas (ADAP, FL, HAA, EDAD y escolarización previa), solo tres tienen un alto grado de significación en relación a todas las habilidades lingüísticas, salvo la comprensión oral.

En relación al factor *adaptación escolar*, se ha precisado que cuanto mayor es el nivel de integración del alumno, este alcanza unos mejores resultados que el resto de aprendices con un nivel medio o bajo.

Asimismo, se ha observado que la variable *familia lingüística* también es significativa, manifestando así que a mayor distancia entre lengua materna y catalán, peores son los resultados obtenidos.

Y en tercer lugar, el factor *horas semanales en el aula de acogida*, actúa de manera que cuanto menos tiempo asista el alumno al aula de acogida, mejores serán los resultados que obtenga en las pruebas de lengua.

Sin embargo, los análisis estadísticos han especificado que ni la variable *escolarización previa* ni *edad*, son factores que describen las diferencias entre resultados, y que por lo tanto, el haber o no haber sido escolarizado previamente, o el tener una edad u otra, no justifican las puntuaciones desiguales que se hallan entre aprendices.

Por otro lado, mediante el estudio de la interacción de las variables *familia lingüística* y *horas semanales en el aula de acogida*, se han extraído varias conclusiones, que permitirían describir con mayor exactitud las diferencias entre puntuaciones.

En primer lugar, se ha hallado que la variable *familia lingüística*, a excepción de la comprensión oral, ejerce una mayor influencia en todos los resultados lingüísticos que las *horas semanales en el aula de acogida*.

Al mismo tiempo, este análisis ha revelado que a más horas en el aula de acogida, más se evidencian las diferencias entre alumnos con lenguas familiares más próximas y distantes al catalán.

Teniendo en cuenta estos hallazgos, es posible verificar la hipótesis sobre adaptación escolar, familia lingüística y horas en el aula de acogida.

En cambio, la cuarta hipótesis no se ha visto cumplida. En ninguna de las habilidades lingüísticas evaluadas la variable *escolarización previa* ha sido significativa, por lo que este factor no influye en las puntuaciones del alumnado de secundaria.

Visto esto, se concluye que los resultados obtenidos mediante este estudio sobre la educación secundaria, se asemejan bastante a los que se extrajeron en anteriores investigaciones desarrolladas con alumnado de educación primaria.

Tanto las variables adaptación escolar, familia lingüística y horas en el aula de acogida, como la interacción entre FL-HAA, tienen un alto grado de influencia en todos los estudiantes, igual que se observó en primaria.

Sin embargo, se ha detectado una gran diferencia: mientras que en educación primaria la variable escolarización previa era considerada como uno de los factores relevantes para describir los resultados, en secundaria no se ha mostrado nada influyente. Posiblemente porque como se ha señalado anteriormente, durante las edades 13-18, la gran mayoría de alumnos ya han sido escolarizados previamente, mientras que en primaria, al tratarse de estudiantes más pequeños se encuentran datos más dispares.

De igual modo, los resultados vinculados a la habilidad comprensión oral hallados en primaria y en la muestra de secundaria, también se presentan desiguales. En primaria las cuatro variables analizadas en este estudio mostraban gran significación respecto a todas las pruebas de lengua. En cambio, en este estudio ninguna ha sido relevante. Por lo que se ha planteado la hipótesis de que posiblemente uno de los factores que podría influir en esta habilidad con alumnos de secundaria sería el tiempo de estancia en Catalunya.

De este modo, este primer estudio ha permitido conocer qué variables, de las cuatro determinadas en anteriores investigaciones, son las más influyentes y cómo se relacionan entre las habilidades lingüísticas.

No obstante, como ya se ha mencionado, este es un primer trabajo vinculado a las aulas de acogida de secundaria, por lo que se debería seguir analizando otras variables y las interacciones que se dan entre ellas, a fin de hallar más evidencias que describan en su totalidad las diferencias en las pruebas lingüísticas con alumnos de secundaria.

6. **Bibliografía**

Cleveland, H., MangonE, G. J. & Adams, J. C. (1960), *The overseas americans*, New York, Mac Graw-Hill.

Coehlo, E., Oller, J., & Serra, J. M. (2015). Una propuesta de adaptación del Marco Europeo para los ESL. *Bellaterra journal of teaching and learning language and literature*, 8(1), 0010-27.

Coelho, E.; Oller, J. y Serra, J. M. (2017). *La enseñanza en los cuadrantes: Un marco para la enseñanza en aulas multilingües*. Artículo en preparación.

Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. *Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya*.

Córdoba, P.; Coto, R. y Ramírez, M. (2005). La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5(1). Recuperado desde <http://www.redalyc.org/pdf/447/44750107.pdf>

Cruz, M. (2007). Alumnes nouvinguts. Recuperado desde http://www.xtec.cat/~jcruz/recursos/c_arabs.html

Cultura y Educación, 2006, 18 (2), pp. 159-172

Departament d'Educació. (2004). Pla per a la llengua i la cohesió social. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Departament d'Educació. (2009). Pla per a la llengua i la cohesió social. Annex 1: Aules d'Acollida. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament (2003). Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera 2003/2006. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya (2015). *La lengua en la escuela catalana: Un modelo de éxito*. Recuperado desde <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/llengua-catalana-model-exit/llengua-catalana-model-exit-CAST.pdf>

Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya. Alumnat nouvingut. Avaluació aules d'acollida. Secundària. Orientacions i instruments d'avaluació. Recuperado desde <http://www.xtec.cat/web/projectes/alumnatnou/avaluacio/acollida>

Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya. Alumnat nouvingut. Avaluació aules d'acollida. Secundària. Prova de llengua. Recuperado desde http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0092/e3d6d8e4-4e2d-4512-a07c-c3bf7a25b5cb/Orientacions_llengua_red_sec.pdf

Ellis, R., Abio, G., Sánchez, J., & Yagüe, A. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza: Análisis de las investigaciones existentes*. Research Division, Ministry of Education.

IDESCAT (2017). *Evolució de la població total i estrangera*. Desde <https://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?b=0>

Junyent, C. (1991). *Les llengües del món: ecolingüística*. (3ª ed.) Barcelona: Empúries.

Lewis, M., Simons, G. y Fennig, C. (2009). *Ethnologue: Languages of the world* (Vol. 16). Dallas, TX: SIL international. Desde <https://www.ethnologue.com/>

Martín Peris, E. (2008). Diccionario de términos clave de ELE, Madrid, Instituto Cervantes, SGEL. Disponible en Web: <http://goo.gl/Bt8g1>. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/psicolinguistica.htm

Mayans, P. y Sánchez, M. J. (2014). Les aules d'acollida de secundària (2005-2014): instruments d'avaluació i anàlisi dels resultats. Recuperado desde http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0016/5c250728-46e0-4ce3-972f-03400fbf015e/aa_sec_girona.pdf

Mayans, P. y Sánchez, M. J. (2016). L'acollida lingüística de l'alumnat de procedència estrangera. En M. Pereña i Pérez. (ed.), *Ensenyar i aprendre llengües en un model educatiu plurilingüe* (1ª ed). Barcelona: Horsori Editorial, SL.

Navarro, J. L. y Huguet, À. (2010). Conocimiento del catalán y castellano por parte del alumnado inmigrante. *Revista de educación*, 2010, (352), 245-265.

Oller, J., y Vila, I. (2008). El conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Cataluña y lengua inicial al finalizar la enseñanza Primaria. *Revista electrónica de investigación y didáctica*, (1), 10-24.

Pastor, S. (2003). El habla para extranjeros: su papel en el aprendizaje de segundas lenguas. *RAEL: revista electrónica de lingüística aplicada*, (2), 251-271.

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.

Serra, J. M. (2010). Escola, llengua i immigració a Catalunya: Algunes reflexions. *LSC–Llengua, societat i comunicació*, (8), 27-34.

Siqués, C. (2008) *Les aules d'acollida d'educació primària a Catalunya: descripció i avaluació dels resultats*. Girona: Universitat de Girona.

Siqués, C. y Vila, I. (2011) Estrategias discursivas y aprendizaje de la lengua de la escuela: un estudio etnográfico en dos aulas de alta diversidad étnica y lingüística.

Siqués, C., Perera, S. y Vila, I. (2012). Variables implicadas en la adquisición del catalán en las aulas de acogida de educación primaria de Cataluña: Un estudio empírico. *Anales de psicología*, 28(2), 444-456.

Varón, A. (2012). Fossilización y adquisición de segundas lenguas (ASL). *línea*]. <http://human.kanagawa-u.ac.jp/gakkai/publ/pdf/no166/16609.pdf>.

Vila, I. (1999). Inmigración, educación y lengua propia. In *La inmigración extranjera en España: los retos educativos*, 145-166.

Vila, I., Aragonés, N., Siqués, C., Vilà, M., Verdager, T., y Palou, J. (2006). Conclusiones de la comissio Nova immersió i canvis metodològics. Els programes de canvi de llengua de la llar a l'escola: aspectes metodològics i organitzatius. *Dins Consell assessor de la llengua a l'escola: conclusions*, 57-88.

Vila, I. (2011). Balanç de la política lingüística a l'educació escolar dels governs de Catalunya (2004-2011). *En Societat Catalana*.

Vila, I. (2011). Balanç de la política lingüística a l'educació escolar dels governs de Catalunya (2004-2011). *En Societat Catalana*.

7. Annexos

7.1. Anexo 1: 40 principales nacionalidades extranjeras presentes en Cataluña a inicios del año 2017

Les 40 principals nacionalitats estrangeres presents a Catalunya. 1 de gener de 2017

	Total població	% estrangers sobre el total de població	% nacionals de cada país sobre el total d'estrangers
TOTAL POBLACIÓ	7.602.588	100,00	
Nacionalitat ESPANYOLA	6.512.158	85,66	
Nacionalitat ESTRANGERA	1.090.430	14,34	100,00
1 Marroc	209.607	2,76	19,22
2 Romania	100.793	1,33	9,24
3 Xina	58.159	0,76	5,33
4 Itàlia	54.804	0,72	5,03
5 Pakistan	44.833	0,59	4,11
6 França	35.818	0,47	3,28
7 Bolívia	31.762	0,42	2,91
8 Hondures	28.241	0,37	2,59
9 Equador	27.870	0,37	2,56
10 Colòmbia	27.485	0,36	2,52
11 Rússia	24.261	0,32	2,22
12 Índia	21.839	0,29	2,00
13 Ucraïna	21.668	0,29	1,99
14 Regne Unit	21.173	0,28	1,94
15 Senegal	20.682	0,27	1,90
16 Alemanya	20.169	0,27	1,85
17 Argentina	19.112	0,25	1,75
18 Perú	18.947	0,25	1,74
19 República Dominicana	18.628	0,25	1,71
20 Brasil	18.412	0,24	1,69
21 Gàmbia	14.681	0,19	1,35
22 Portugal	13.581	0,18	1,25
23 Paraguai	13.442	0,18	1,23
24 Veneçuela	13.195	0,17	1,21
25 Bulgària	12.789	0,17	1,17
26 Polònia	11.617	0,15	1,07
27 Filipines	10.980	0,14	1,01
28 Xile	9.724	0,13	0,89
29 Països Baixos	9.578	0,13	0,88
30 Algèria	8.985	0,12	0,82
31 Uruguai	7.994	0,11	0,73
32 Estats Units d'Amèrica	7.964	0,10	0,73
33 Cuba	7.764	0,10	0,71
34 Mali	7.317	0,10	0,67
35 Mèxic	7.316	0,10	0,67
36 Bangla Desh	6.495	0,09	0,60
37 Nigèria	6.404	0,08	0,59
38 Geòrgia	6.352	0,08	0,58
39 Ghana	5.932	0,08	0,54
40 Bèlgica	5.474	0,07	0,50
Altres països	78.583	1,03	7,21

Font: Secretaria d'Igualtat, Migracions i Ciutadania. Xifres provisionals a 1 de gener 2017

Països comunitaris

7.1. Anexo 2: Lenguas presentes en las aulas de acogida de Educación Secundaria desde 2004 hasta 2016

afrikaans	croat	hakka	newari	telugu
aimarà	dagaare	hassaniya	noruec	temne
akan	dagbani	haussa	nzema	tibetà
albanès	danès	hebreu	occità	turc
alemany	darija	hindi	osset	twi
amazig	diakhanké	hokkien	pahari	txec
amhàric	diola	hongarès	paixtu	txetxè
anglès	diula	ilocano	panjabi	txibtxa
anyin	dogri	ioruba	persa	ucraïnès
àrab	duala	islandès	polonès	urdú
arawak	edo	italià	portuguès	uzbek
armeni	escocès	japonès	pothwari	vietnamita
asturià	eslovac	kasonke	quingtian	visaya
àzeri	estonià	kazakh	quítxua	wenzhouhua
bahasa indonèsia	eton	kinaray-a	romanès	wòlof
baixkir	euskera	kinkuyu	romaní	wu
bakoko	ewe	kirguís	rus	xinès cantonès
bambara	fang	konkani	sango	xinès mandarí
baoulé	fanti	kurd	saraiki	yacouba
basaa	finès	letó	serbi	yemba
bengalí	flamenc	lingala	serbocroat	yoruba
bielorús	fon	lituà	serer	zhuang
bissa	francès	malinké	shanghainés	
bosni	friülà	mandinga	sindi	
bubi	fula	manjaco	soninké	
búlgar	gallec	maputxe	suec	
cabardinski	gal·lès	mari	susu	
cabil	gan	mingrali	swahili	
caixmiri	georgià	mirandès	tadjik	
carelià	grec	mongol	tagàlog	
carib	guaraní	moore	tailandès	
castellà	gujarati	nàhuatl	taiwanès	
cebuano	gurung	neerlandès	tarifit	
Coreà	gyele	nepalès	tàtar	

7.1. Anexo 3: Procedencias de los participantes en el estudio.

Abu Dhabi	Corea	Hongria	Moçambic	Sèrbia
Afganistan	Còrsega	Illes Marshall	Moldàvia	Sierra Leone
Albània	Costa d'Ivori	Índia	Mongòlia	Síria
Alemanya	Costa Rica	Indonèsia	Montenegro	Sud-àfrica
Algèria	Croàcia	Iran	Myanmar	Suècia
Andorra	Cuba	Iraq	Nepal	Suïssa
Angola	Dinamarca	Irlanda	Nicaragua	Surinam
Aràbia Saudita	Dominica	Islàndia	Níger	Tadjikistan
Argèlia	Egipte	Israel	Nigèria	Tailàndia
Argentina	El Salvador	Itàlia	Noruega	Taiwan
Armènia	Equador	Jamaica	Nova Caledonia	Tànger
Aruba	Eritrea	Japó	Nova Zelanda	Tibet
Austràlia	Eslovàquia	Jordània	Països Baixos	Togo
Àustria	Eslovènia	Kazakhstan	Pakistan	Tunísia
Azerbaidjan	Espanya	Kenya	Palestina	Turquia
Bangla Desh	Estats Units	Kirguizistan	Panamà	Txèquia
Bèlgica	Estònia	Kuwait	Paraguai	Ucraïna
Benín	Etiòpia	La República Dominicana	Perú	Uruguai
Bielorússia	Filipines	Letònia	Polònia	Uzbekistan
Bolívia	Finlàndia	Líban	Portugal	Veneçuela
Bòsnia i Hercegovina	França	Líbia	Puerto Rico	Vietnam
Brasil	Gabon	Lituània	R. D. Congo	Xile
Brunei	Gàmbia	Macedònia	Regne Unit	Xina
Bulgària	Geòrgia	Madagascar	República Centreafricana	Xipre
Burkina Faso	Ghana	Malàisia	República de Guinea	Zàmbia
Cambodja	Grècia	Mali	República de Palau	
Camerun	Guatemala	Malta	República Dominicana	
Canadà	Guinea Bissau	Marroc	Romania	
Cap Verd	Guinea Equatorial	Mauríci	Rússia	
Ceuta	Haití	Mauritània	Sàhara Occidental	
Colòmbia	Hondures	Mèxic	Senegal	

7.1. Anexo 4: Tablas ANOVA de cuatro variables

Comprensión oral

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: TOTAL Comprensión Oral

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	6255657,883 ^a	505	12387,441	1,187	,003
Intersección	635521,798	1	635521,798	60,911	,000
ADAP	77942,005	2	38971,002	3,735	,024
FL	246672,344	11	22424,759	2,149	,014
HAA	137022,740	4	34255,685	3,283	,011
EDAD	31543,329	3	10514,443	1,008	,388
ADAP * FL	473017,904	22	21500,814	2,061	,002
ADAP * HAA	139857,203	8	17482,150	1,676	,099
ADAP * EDAD	159903,145	6	26650,524	2,554	,018
FL * HAA	833194,219	42	19837,958	1,901	,000
FL * EDAD	321233,856	33	9734,359	,933	,578
HAA * EDAD	187071,050	12	15589,254	1,494	,118
ADAP * FL * HAA	1054369,160	72	14644,016	1,404	,014
ADAP * FL * EDAD	639175,319	60	10652,922	1,021	,431
ADAP * HAA * EDAD	158722,834	20	7936,142	,761	,764
FL * HAA * EDAD	879084,344	89	9877,352	,947	,622
ADAP * FL * HAA * EDAD	968451,351	114	8495,187	,814	,926
Error	92337903,062	8850	10433,661		
Total	107851177,000	9356			
Total corregido	98593560,945	9355			

a. R al cuadrado = ,063 (R al cuadrado ajustada = ,010)

Expresión oral

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: TOTAL Expresión Oral

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	30336,123 ^a	503	60,310	5,215	,000
Intersección	49818,783	1	49818,783	4308,167	,000
ADAP	758,822	2	379,411	32,810	,000
FL	498,865	11	45,351	3,922	,000
HAA	615,086	4	153,771	13,298	,000
EDAD	20,871	3	6,957	,602	,614

Estudio de los resultados lingüísticos de las aulas de acogida en secundaria

ADAP * FL	330,245	22	15,011	1,298	,158
ADAP * HAA	110,745	8	13,843	1,197	,296
ADAP * EDAD	81,343	6	13,557	1,172	,318
FL * HAA	700,405	42	16,676	1,442	,032
FL * EDAD	411,047	33	12,456	1,077	,350
HAA * EDAD	82,200	12	6,850	,592	,850
ADAP * FL * HAA	567,891	71	7,998	,692	,978
ADAP * FL * EDAD	995,186	60	16,586	1,434	,016
ADAP * HAA * EDAD	181,600	20	9,080	,785	,735
FL * HAA * EDAD	1243,657	88	14,132	1,222	,078
ADAP * FL * HAA * EDAD	1443,160	114	12,659	1,095	,232
Error	101009,787	8735	11,564		
Total	1449373,285	9239			
Total corregido	131345,910	9238			

a. R al cuadrado = ,231 (R al cuadrado ajustada = ,187)

Interacción oral

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: TOTAL Interacción Oral

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	10950,510 ^a	503	21,770	5,354	,000
Intersección	11573,679	1	11573,679	2846,299	,000
ADAP	251,670	2	125,835	30,946	,000
FL	190,957	11	17,360	4,269	,000
HAA	270,143	4	67,536	16,609	,000
EDAD	1,434	3	,478	,118	,950
ADAP * FL	103,176	22	4,690	1,153	,280
ADAP * HAA	49,598	8	6,200	1,525	,143
ADAP * EDAD	38,768	6	6,461	1,589	,146
FL * HAA	261,458	42	6,225	1,531	,015
FL * EDAD	148,930	33	4,513	1,110	,305
HAA * EDAD	10,725	12	,894	,220	,998
ADAP * FL * HAA	311,712	71	4,390	1,080	,303
ADAP * FL * EDAD	381,606	60	6,360	1,564	,004
ADAP * HAA * EDAD	92,564	20	4,628	1,138	,301
FL * HAA * EDAD	381,585	88	4,336	1,066	,316
ADAP * FL * HAA * EDAD	639,070	114	5,606	1,379	,005
Error	35498,106	8730	4,066		
Total	373655,250	9234			
Total corregido	46448,616	9233			

a. R al cuadrado = ,236 (R al cuadrado ajustada = ,192)

Estudio de los resultados lingüísticos de las aulas de acogida en secundaria

Habilidades comunicativas

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: TOTAL Habilidades Comunicativas

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	3784,764 ^a	503	7,524	5,221	,000
Intersección	6931,121	1	6931,121	4809,549	,000
ADAP	104,843	2	52,421	36,375	,000
FL	46,770	11	4,252	2,950	,001
HAA	49,379	4	12,345	8,566	,000
EDAD	5,565	3	1,855	1,287	,277
ADAP * FL	30,701	22	1,396	,968	,502
ADAP * HAA	8,059	8	1,007	,699	,693
ADAP * EDAD	14,594	6	2,432	1,688	,120
FL * HAA	105,212	42	2,505	1,738	,002
FL * EDAD	39,542	33	1,198	,831	,740
HAA * EDAD	20,088	12	1,674	1,162	,305
ADAP * FL * HAA	101,161	71	1,425	,989	,505
ADAP * FL * EDAD	81,022	60	1,350	,937	,614
ADAP * HAA * EDAD	30,924	20	1,546	1,073	,371
FL * HAA * EDAD	114,509	88	1,301	,903	,730
ADAP * FL * HAA * EDAD	154,434	114	1,355	,940	,661
Error	12580,947	8730	1,441		
Total	199455,250	9234			
Total corregido	16365,711	9233			

a. R al cuadrado = ,231 (R al cuadrado ajustada = ,187)

Comprensión lectora

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: TOTAL Comprensión Lectora

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	187174,572 ^a	503	372,116	6,867	,000
Intersección	360594,827	1	360594,827	6654,657	,000
ADAP	4638,124	2	2319,062	42,798	,000
FL	5936,701	11	539,700	9,960	,000
HAA	3545,685	4	886,421	16,359	,000
EDAD	254,234	3	84,745	1,564	,196
ADAP * FL	1811,277	22	82,331	1,519	,056
ADAP * HAA	1305,004	8	163,125	3,010	,002

Estudio de los resultados lingüísticos de las aulas de acogida en secundaria

ADAP * EDAD	938,760	6	156,460	2,887	,008
FL * HAA	3937,128	42	93,741	1,730	,002
FL * EDAD	2582,890	33	78,269	1,444	,048
HAA * EDAD	737,892	12	61,491	1,135	,326
ADAP * FL * HAA	5153,997	71	72,592	1,340	,030
ADAP * FL * EDAD	5208,355	60	86,806	1,602	,002
ADAP * HAA * EDAD	1728,524	20	86,426	1,595	,045
FL * HAA * EDAD	6075,050	88	69,035	1,274	,043
ADAP * FL * HAA * EDAD	7896,665	114	69,269	1,278	,025
Error	473972,261	8747	54,187		
Total	10286458,000	9251			
Total corregido	661146,833	9250			

a. R al cuadrado = ,283 (R al cuadrado ajustada = ,242)

Expresión escrita

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: TOTAL Expresión Escrita

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	428289,381 ^a	504	849,781	6,279	,000
Intersección	385641,864	1	385641,864	2849,346	,000
ADAP	12658,193	2	6329,097	46,763	,000
FL	7085,526	11	644,139	4,759	,000
HAA	4561,596	4	1140,399	8,426	,000
EDAD	587,157	3	195,719	1,446	,227
ADAP * FL	1960,685	22	89,122	,658	,883
ADAP * HAA	906,105	8	113,263	,837	,570
ADAP * EDAD	1054,703	6	175,784	1,299	,254
FL * HAA	5607,924	42	133,522	,987	,496
FL * EDAD	3944,744	33	119,538	,883	,659
HAA * EDAD	1028,256	12	85,688	,633	,816
ADAP * FL * HAA	12390,590	72	172,092	1,272	,061
ADAP * FL * EDAD	9975,651	60	166,261	1,228	,111
ADAP * HAA * EDAD	3623,852	20	181,193	1,339	,142
FL * HAA * EDAD	13908,878	88	158,055	1,168	,136
ADAP * FL * HAA * EDAD	16807,263	114	147,432	1,089	,244
Error	1181552,925	8730	135,344		
Total	11680648,500	9235			
Total corregido	1609842,306	9234			

a. R al cuadrado = ,266 (R al cuadrado ajustada = ,224)

7.1. Anexo 5: Tablas ANOVA de tres variables

Comprensión oral

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: TOTAL Comprensión Oral

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	2386605,369 ^a	163	14641,751	1,385	,001
Intersección	839523,786	1	839523,786	79,435	,000
ADAP	47261,862	2	23630,931	2,236	,107
FL	270913,021	11	24628,456	2,330	,007
HAA	58484,757	4	14621,189	1,383	,237
ADAP * FL	1096037,377	22	49819,881	4,714	,000
ADAP * HAA	230898,559	8	28862,320	2,731	,005
FL * HAA	1034012,301	42	24619,340	2,329	,000
ADAP * FL * HAA	1200255,850	74	16219,674	1,535	,002
Error	99038820,182	9371	10568,650		
Total	110923578,000	9535			
Total corregido	101425425,551	9534			

a. R al cuadrado = ,024 (R al cuadrado ajustada = ,007)

Expresión oral

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: TOTAL Expresión Oral

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	26283,276 ^a	162	162,242	13,896	,000
Intersección	81155,993	1	81155,993	6951,066	,000
ADAP	1256,081	2	628,041	53,792	,000
FL	1068,926	11	97,175	8,323	,000
HAA	1675,640	4	418,910	35,880	,000
ADAP * FL	377,690	22	17,168	1,470	,072
ADAP * HAA	67,486	8	8,436	,723	,672
FL * HAA	987,837	42	23,520	2,014	,000
ADAP * FL * HAA	777,639	73	10,653	,912	,687
Error	108020,165	9252	11,675		
Total	1475477,285	9415			
Total corregido	134303,441	9414			

a. R al cuadrado = ,196 (R al cuadrado ajustada = ,182)

Estudio de los resultados lingüísticos de las aulas de acogida en secundaria

Interacción oral

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: TOTAL Interacción Oral

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	9494,601 ^a	162	58,609	14,227	,000
Intersección	19120,156	1	19120,156	4641,427	,000
ADAP	380,901	2	190,451	46,232	,000
FL	415,088	11	37,735	9,160	,000
HAA	583,940	4	145,985	35,438	,000
ADAP * FL	167,825	22	7,628	1,852	,009
ADAP * HAA	44,358	8	5,545	1,346	,215
FL * HAA	391,638	42	9,325	2,264	,000
ADAP * FL * HAA	369,914	73	5,067	1,230	,090
Error	38088,491	9246	4,119		
Total	380268,250	9409			
Total corregido	47583,092	9408			

a. R al cuadrado = ,200 (R al cuadrado ajustada = ,186)

Habilidades comunicativas

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: TOTAL Habilidades Comunicativas

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	3364,200 ^a	162	20,767	14,348	,000
Intersección	11270,047	1	11270,047	7786,873	,000
ADAP	169,326	2	84,663	58,497	,000
FL	121,539	11	11,049	7,634	,000
HAA	132,085	4	33,021	22,816	,000
ADAP * FL	33,913	22	1,541	1,065	,378
ADAP * HAA	16,414	8	2,052	1,418	,183
FL * HAA	125,422	42	2,986	2,063	,000
ADAP * FL * HAA	123,665	73	1,694	1,170	,152
Error	13383,309	9247	1,447		
Total	202982,250	9410			
Total corregido	16747,510	9409			

a. R al cuadrado = ,201 (R al cuadrado ajustada = ,187)

Estudio de los resultados lingüísticos de las aulas de acogida en secundaria

Comprensión lectora

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: TOTAL Comprensión Lectora

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	160498,292 ^a	162	990,730	17,901	,000
Intersección	581477,266	1	581477,266	10506,163	,000
ADAP	7790,552	2	3895,276	70,380	,000
FL	10367,269	11	942,479	17,029	,000
HAA	8386,810	4	2096,702	37,883	,000
ADAP * FL	1177,777	22	53,535	,967	,504
ADAP * HAA	1766,002	8	220,750	3,989	,000
FL * HAA	6811,353	42	162,175	2,930	,000
ADAP * FL * HAA	5032,486	73	68,938	1,246	,077
Error	512672,789	9263	55,346		
Total	10475478,000	9426			
Total corregido	673171,080	9425			

a. R al cuadrado = ,238 (R al cuadrado ajustada = ,225)

Expresión escrita

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: TOTAL Expresión Escrita

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	376074,760 ^a	163	2307,207	16,820	,000
Intersección	625318,772	1	625318,772	4558,714	,000
ADAP	20974,217	2	10487,109	76,453	,000
FL	11713,143	11	1064,831	7,763	,000
HAA	15250,301	4	3812,575	27,795	,000
ADAP * FL	3175,646	22	144,348	1,052	,393
ADAP * HAA	1766,682	8	220,835	1,610	,116
FL * HAA	8266,724	42	196,827	1,435	,034
ADAP * FL * HAA	15407,564	74	208,210	1,518	,003
Error	1268411,046	9247	137,170		
Total	11889593,500	9411			
Total corregido	1644485,806	9410			

a. R al cuadrado = ,229 (R al cuadrado ajustada = ,215)

7.1. Anexo 6: Tablas comparaciones múltiples entre niveles de ADAP.

Comprensión oral

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: TOTAL_Comprensión Oral

Scheffe

(I) Escolar	Adaptación (J) Escolar	Adaptación	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Baja	Media		3,83	2,582	,332	-2,49	10,15
	Alta		5,62	2,815	,136	-1,27	12,51
Media	Baja		-3,83	2,582	,332	-10,15	2,49
	Alta		1,79	2,511	,776	-4,36	7,94
Alta	Baja		-5,62	2,815	,136	-12,51	1,27
	Media		-1,79	2,511	,776	-7,94	4,36

Se basa en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 10568,650.

Expresión oral

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: TOTAL_Expresión Oral

Scheffe

(I) Escolar	Adaptación (J) Escolar	Adaptación	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Baja	Media		-1,65*	,086	,000	-1,86	-1,43
	Alta		-3,22*	,094	,000	-3,45	-2,99
Media	Baja		1,65*	,086	,000	1,43	1,86
	Alta		-1,58*	,084	,000	-1,78	-1,37
Alta	Baja		3,22*	,094	,000	2,99	3,45
	Media		1,58*	,084	,000	1,37	1,78

Se basa en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 11,675.

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

Estudio de los resultados lingüísticos de las aulas de acogida en secundaria

Interacción oral

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: TOTAL_Interacción Oral

Scheffe

(I) Adaptación Escolar	(J) Adaptación Escolar	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Baja	Media	-,94*	,051	,000	-1,06	-,81
	Alta	-1,87*	,056	,000	-2,01	-1,73
Media	Baja	,94*	,051	,000	,81	1,06
	Alta	-,93*	,050	,000	-1,05	-,81
Alta	Baja	1,87*	,056	,000	1,73	2,01
	Media	,93*	,050	,000	,81	1,05

Se basa en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 4,119.

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

Habilidades comunicativas

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: TOTAL_Habilidades Comunicativas

Scheffe

(I) Adaptación Escolar	(J) Adaptación Escolar	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Baja	Media	-,66*	,030	,000	-,73	-,59
	Alta	-1,19*	,033	,000	-1,27	-1,11
Media	Baja	,66*	,030	,000	,59	,73
	Alta	-,53*	,030	,000	-,60	-,45
Alta	Baja	1,19*	,033	,000	1,11	1,27
	Media	,53*	,030	,000	,45	,60

Se basa en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 1,447.

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

Estudio de los resultados lingüísticos de las aulas de acogida en secundaria

Comprensión lectora

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: TOTAL_Comprensión Lectora

Scheffe

(I) Escolar	Adaptación (J) Escolar	Adaptación	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Baja	Media		-4,43*	,188	,000	-4,89	-3,96
	Alta		-7,30*	,205	,000	-7,81	-6,80
Media	Baja		4,43*	,188	,000	3,96	4,89
	Alta		-2,88*	,183	,000	-3,33	-2,43
Alta	Baja		7,30*	,205	,000	6,80	7,81
	Media		2,88*	,183	,000	2,43	3,33

Se basa en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 55,346.

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

Expresión escrita

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: TOTAL_Expresión Escrita

Scheffe

(I) Escolar	Adaptación (J) Escolar	Adaptación	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Baja	Media		-7,56*	,296	,000	-8,28	-6,83
	Alta		-13,53*	,323	,000	-14,32	-12,74
Media	Baja		7,56*	,296	,000	6,83	8,28
	Alta		-5,97*	,288	,000	-6,68	-5,27
Alta	Baja		13,53*	,323	,000	12,74	14,32
	Media		5,97*	,288	,000	5,27	6,68

Se basa en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 137,170.

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

7.1. Anexo 7: tablas de comparaciones múltiples entre grupos HAA.

Comprensión oral

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: TOTAL_Comprensión Oral

Scheffe

		Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
(I) Horas semanales Aula Acogida	(J) Horas semanales Aula Acogida				Límite inferior	Límite superior
Menos de 5 horas	De 6 a 10 horas	-,47	2,309	1,000	-7,59	6,64
	De 11 a 15 horas	-,70	3,546	1,000	-11,63	10,22
	De 16 a 20 horas	-4,44	5,744	,963	-22,14	13,26
	Más de 20 horas	-,13	8,505	1,000	-26,33	26,07
De 6 a 10 horas	Menos de 5 horas	,47	2,309	1,000	-6,64	7,59
	De 11 a 15 horas	-,23	3,508	1,000	-11,04	10,58
	De 16 a 20 horas	-3,96	5,721	,975	-21,59	13,66
	Más de 20 horas	,35	8,489	1,000	-25,81	26,50
De 11 a 15 horas	Menos de 5 horas	,70	3,546	1,000	-10,22	11,63
	De 6 a 10 horas	,23	3,508	1,000	-10,58	11,04
	De 16 a 20 horas	-3,74	6,322	,986	-23,22	15,74
	Más de 20 horas	,57	8,905	1,000	-26,86	28,01
De 16 a 20 horas	Menos de 5 horas	4,44	5,744	,963	-13,26	22,14
	De 6 a 10 horas	3,96	5,721	,975	-13,66	21,59
	De 11 a 15 horas	3,74	6,322	,986	-15,74	23,22
	Más de 20 horas	4,31	9,986	,996	-26,45	35,08
Más de 20 horas	Menos de 5 horas	,13	8,505	1,000	-26,07	26,33
	De 6 a 10 horas	-,35	8,489	1,000	-26,50	25,81
	De 11 a 15 horas	-,57	8,905	1,000	-28,01	26,86
	De 16 a 20 horas	-4,31	9,986	,996	-35,08	26,45

Se basa en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 10568,650.

Estudio de los resultados lingüísticos de las aulas de acogida en secundaria

Expresión oral

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: TOTAL_Expresión Oral

Scheffe

(I) Horas semanales Aula Acogida	(J) Horas semanales Aula Acogida	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Menos de 5 horas	De 6 a 10 horas	1,47*	,077	,000	1,23	1,71
	De 11 a 15 horas	2,45*	,119	,000	2,08	2,82
	De 16 a 20 horas	2,63*	,193	,000	2,04	3,23
	Más de 20 horas	2,57*	,285	,000	1,70	3,45
De 6 a 10 horas	Menos de 5 horas	-1,47*	,077	,000	-1,71	-1,23
	De 11 a 15 horas	,98*	,118	,000	,62	1,34
	De 16 a 20 horas	1,17*	,192	,000	,58	1,76
	Más de 20 horas	1,10*	,284	,005	,23	1,98
De 11 a 15 horas	Menos de 5 horas	-2,45*	,119	,000	-2,82	-2,08
	De 6 a 10 horas	-,98*	,118	,000	-1,34	-,62
	De 16 a 20 horas	,18	,212	,945	-,47	,84
	Más de 20 horas	,12	,298	,997	-,80	1,04
De 16 a 20 horas	Menos de 5 horas	-2,63*	,193	,000	-3,23	-2,04
	De 6 a 10 horas	-1,17*	,192	,000	-1,76	-,58
	De 11 a 15 horas	-,18	,212	,945	-,84	,47
	Más de 20 horas	-,06	,334	1,000	-1,09	,97
Más de 20 horas	Menos de 5 horas	-2,57*	,285	,000	-3,45	-1,70
	De 6 a 10 horas	-1,10*	,284	,005	-1,98	-,23
	De 11 a 15 horas	-,12	,298	,997	-1,04	,80
	De 16 a 20 horas	,06	,334	1,000	-,97	1,09

Se basa en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 11,675.

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

Estudio de los resultados lingüísticos de las aulas de acogida en secundaria

Interacción oral

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: TOTAL_Interacción Oral

Scheffe

(I) Horas semanales Aula Acogida	(J) Horas semanales Aula Acogida	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Menos de 5 horas	De 6 a 10 horas	,86 [*]	,046	,000	,72	1,01
	De 11 a 15 horas	1,52 [*]	,071	,000	1,30	1,74
	De 16 a 20 horas	1,51 [*]	,114	,000	1,16	1,86
	Más de 20 horas	1,51 [*]	,169	,000	,99	2,03
De 6 a 10 horas	Menos de 5 horas	-,86 [*]	,046	,000	-1,01	-,72
	De 11 a 15 horas	,66 [*]	,070	,000	,44	,87
	De 16 a 20 horas	,64 [*]	,114	,000	,29	1,00
	Más de 20 horas	,64 [*]	,169	,006	,13	1,16
De 11 a 15 horas	Menos de 5 horas	-1,52 [*]	,071	,000	-1,74	-1,30
	De 6 a 10 horas	-,66 [*]	,070	,000	-,87	-,44
	De 16 a 20 horas	-,01	,126	1,000	-,40	,38
	Más de 20 horas	-,01	,177	1,000	-,56	,53
De 16 a 20 horas	Menos de 5 horas	-1,51 [*]	,114	,000	-1,86	-1,16
	De 6 a 10 horas	-,64 [*]	,114	,000	-1,00	-,29
	De 11 a 15 horas	,01	,126	1,000	-,38	,40
	Más de 20 horas	,00	,199	1,000	-,61	,61
Más de 20 horas	Menos de 5 horas	-1,51 [*]	,169	,000	-2,03	-,99
	De 6 a 10 horas	-,64 [*]	,169	,006	-1,16	-,13
	De 11 a 15 horas	,01	,177	1,000	-,53	,56
	De 16 a 20 horas	,00	,199	1,000	-,61	,61

Se basa en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 4,119.

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

Estudio de los resultados lingüísticos de las aulas de acogida en secundaria

Habilidades comunicativas

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: TOTAL_Habilidades Comunicativas

Scheffe

		Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
(I) Horas semanales Aula Acogida	(J) Horas semanales Aula Acogida				Límite inferior	Límite superior
Menos de 5 horas	De 6 a 10 horas	,47*	,027	,000	,38	,55
	De 11 a 15 horas	,83*	,042	,000	,70	,96
	De 16 a 20 horas	,80*	,068	,000	,59	1,01
	Más de 20 horas	1,05*	,100	,000	,75	1,36
De 6 a 10 horas	Menos de 5 horas	-,47*	,027	,000	-,55	-,38
	De 11 a 15 horas	,36*	,041	,000	,24	,49
	De 16 a 20 horas	,33*	,068	,000	,13	,54
	Más de 20 horas	,59*	,100	,000	,28	,89
De 11 a 15 horas	Menos de 5 horas	-,83*	,042	,000	-,96	-,70
	De 6 a 10 horas	-,36*	,041	,000	-,49	-,24
	De 16 a 20 horas	-,03	,075	,997	-,26	,20
	Más de 20 horas	,22	,105	,343	-,10	,55
De 16 a 20 horas	Menos de 5 horas	-,80*	,068	,000	-1,01	-,59
	De 6 a 10 horas	-,33*	,068	,000	-,54	-,13
	De 11 a 15 horas	,03	,075	,997	-,20	,26
	Más de 20 horas	,25	,118	,336	-,11	,61
Más de 20 horas	Menos de 5 horas	-1,05*	,100	,000	-1,36	-,75
	De 6 a 10 horas	-,59*	,100	,000	-,89	-,28
	De 11 a 15 horas	-,22	,105	,343	-,55	,10
	De 16 a 20 horas	-,25	,118	,336	-,61	,11

Se basa en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 1,447.

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

Estudio de los resultados lingüísticos de las aulas de acogida en secundaria

Comprensión lectora

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: TOTAL_Comprensión Lectora

Scheffe

(I) Horas semanales Aula Acogida	(J) Horas semanales Aula Acogida	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Menos de 5 horas	De 6 a 10 horas	3,08*	,168	,000	2,57	3,60
	De 11 a 15 horas	5,81*	,258	,000	5,01	6,60
	De 16 a 20 horas	7,19*	,420	,000	5,90	8,48
	Más de 20 horas	7,93*	,619	,000	6,02	9,84
De 6 a 10 horas	Menos de 5 horas	-3,08*	,168	,000	-3,60	-2,57
	De 11 a 15 horas	2,72*	,255	,000	1,94	3,51
	De 16 a 20 horas	4,11*	,418	,000	2,82	5,39
	Más de 20 horas	4,85*	,618	,000	2,94	6,75
De 11 a 15 horas	Menos de 5 horas	-5,81*	,258	,000	-6,60	-5,01
	De 6 a 10 horas	-2,72*	,255	,000	-3,51	-1,94
	De 16 a 20 horas	1,38	,462	,062	-,04	2,81
	Más de 20 horas	2,12*	,649	,030	,13	4,12
De 16 a 20 horas	Menos de 5 horas	-7,19*	,420	,000	-8,48	-5,90
	De 6 a 10 horas	-4,11*	,418	,000	-5,39	-2,82
	De 11 a 15 horas	-1,38	,462	,062	-2,81	,04
	Más de 20 horas	,74	,728	,904	-1,50	2,99
Más de 20 horas	Menos de 5 horas	-7,93*	,619	,000	-9,84	-6,02
	De 6 a 10 horas	-4,85*	,618	,000	-6,75	-2,94
	De 11 a 15 horas	-2,12*	,649	,030	-4,12	-,13
	De 16 a 20 horas	-,74	,728	,904	-2,99	1,50

Se basa en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 55,346.

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

Estudio de los resultados lingüísticos de las aulas de acogida en secundaria

Expresión escrita

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: TOTAL_Expresión Escrita

Scheffe

		Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
(I) Horas semanales Aula Acogida	(J) Horas semanales Aula Acogida				Límite inferior	Límite superior
Menos de 5 horas	De 6 a 10 horas	4,82 [*]	,265	,000	4,01	5,64
	De 11 a 15 horas	8,35 [*]	,407	,000	7,10	9,60
	De 16 a 20 horas	7,20 [*]	,661	,000	5,16	9,24
	Más de 20 horas	6,73 [*]	,975	,000	3,72	9,73
De 6 a 10 horas	Menos de 5 horas	-4,82 [*]	,265	,000	-5,64	-4,01
	De 11 a 15 horas	3,53 [*]	,402	,000	2,29	4,77
	De 16 a 20 horas	2,38 [*]	,658	,011	,35	4,41
	Más de 20 horas	1,90	,974	,430	-1,10	4,90
De 11 a 15 horas	Menos de 5 horas	-8,35 [*]	,407	,000	-9,60	-7,10
	De 6 a 10 horas	-3,53 [*]	,402	,000	-4,77	-2,29
	De 16 a 20 horas	-1,15	,727	,644	-3,39	1,09
	Más de 20 horas	-1,62	1,021	,639	-4,77	1,52
De 16 a 20 horas	Menos de 5 horas	-7,20 [*]	,661	,000	-9,24	-5,16
	De 6 a 10 horas	-2,38 [*]	,658	,011	-4,41	-,35
	De 11 a 15 horas	1,15	,727	,644	-1,09	3,39
	Más de 20 horas	-,47	1,146	,997	-4,01	3,06
Más de 20 horas	Menos de 5 horas	-6,73 [*]	,975	,000	-9,73	-3,72
	De 6 a 10 horas	-1,90	,974	,430	-4,90	1,10
	De 11 a 15 horas	1,62	1,021	,639	-1,52	4,77
	De 16 a 20 horas	,47	1,146	,997	-3,06	4,01

Se basa en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 137,170.

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

7. Annexos

7.1. Anexo 1: 40 principales nacionalidades extranjeras presentes en Cataluña a inicios del año 2017

Les 40 principals nacionalitats estrangeres presents a Catalunya. 1 de gener de 2017

	Total població	% estrangers sobre el total de població	% nacionals de cada país sobre el total d'estrangers
TOTAL POBLACIÓ	7.602.588	100,00	
Nacionalitat ESPANYOLA	6.512.158	85,66	
Nacionalitat ESTRANGERA	1.090.430	14,34	100,00
1 Marroc	209.607	2,76	19,22
2 Romania	100.793	1,33	9,24
3 Xina	58.159	0,76	5,33
4 Itàlia	54.804	0,72	5,03
5 Pakistan	44.833	0,59	4,11
6 França	35.818	0,47	3,28
7 Bolívia	31.762	0,42	2,91
8 Hondures	28.241	0,37	2,59
9 Equador	27.870	0,37	2,56
10 Colòmbia	27.485	0,36	2,52
11 Rússia	24.261	0,32	2,22
12 Índia	21.839	0,29	2,00
13 Ucraïna	21.668	0,29	1,99
14 Regne Unit	21.173	0,28	1,94
15 Senegal	20.682	0,27	1,90
16 Alemanya	20.169	0,27	1,85
17 Argentina	19.112	0,25	1,75
18 Perú	18.947	0,25	1,74
19 República Dominicana	18.628	0,25	1,71
20 Brasil	18.412	0,24	1,69
21 Gàmbia	14.681	0,19	1,35
22 Portugal	13.581	0,18	1,25
23 Paraguai	13.442	0,18	1,23
24 Veneçuela	13.195	0,17	1,21
25 Bulgària	12.789	0,17	1,17
26 Polònia	11.617	0,15	1,07
27 Filipines	10.980	0,14	1,01
28 Xile	9.724	0,13	0,89
29 Països Baixos	9.578	0,13	0,88
30 Algèria	8.985	0,12	0,82
31 Uruguai	7.994	0,11	0,73
32 Estats Units d'Amèrica	7.964	0,10	0,73
33 Cuba	7.764	0,10	0,71
34 Mali	7.317	0,10	0,67
35 Mèxic	7.316	0,10	0,67
36 Bangla Desh	6.495	0,09	0,60
37 Nigèria	6.404	0,08	0,59
38 Geòrgia	6.352	0,08	0,58
39 Ghana	5.932	0,08	0,54
40 Bèlgica	5.474	0,07	0,50
Altres països	78.583	1,03	7,21

Font: Secretaria d'Igualtat, Migracions i Ciutadania. Xifres provisionals a 1 de gener 2017

Països comunitaris

7.1. Anexo 2: Lenguas presentes en las aulas de acogida de Educación Secundaria desde 2004 hasta 2016

afrikaans	croat	hakka	newari	telugu
aimarà	dagaare	hassaniya	noruec	temne
akan	dagbani	haussa	nzema	tibetà
albanès	danès	hebreu	occità	turc
alemany	darija	hindi	osset	twi
amazig	diakhanké	hokkien	pahari	txec
amhàric	diola	hongarès	paixtu	txetxè
anglès	diula	ilocano	panjabi	txibtxa
anyin	dogri	ioruba	persa	ucraïnès
àrab	duala	islandès	polonès	urdú
arawak	edo	italià	portuguès	uzbek
armeni	escocès	japonès	pothwari	vietnamita
asturià	eslovac	kasonke	quingtian	visaya
àzeri	estonià	kazakh	quítxua	wenzhouhua
bahasa indonèsia	eton	kinaray-a	romanès	wòlof
baixkir	euskera	kinkuyu	romaní	wu
bakoko	ewe	kirguís	rus	xinès cantonès
bambara	fang	konkani	sango	xinès mandarí
baoulé	fanti	kurd	saraiki	yacouba
basaa	finès	letó	serbi	yemba
bengalí	flamenc	lingala	serbocroat	yoruba
bielorús	fon	lituà	serer	zhuang
bissa	francès	malinké	shanghainés	
bosni	friülà	mandinga	sindi	
bubi	fula	manjaco	soninké	
búlgar	gallec	maputxe	suec	
cabardinski	gal·lès	mari	susu	
cabil	gan	mingrali	swahili	
caixmiri	georgià	mirandès	tadjik	
carelià	grec	mongol	tagàlog	
carib	guaraní	moore	tailandès	
castellà	gujarati	nàhuatl	taiwanès	
cebuano	gurung	neerlandès	tarifit	
Coreà	gyele	nepalès	tàtar	

7.1. Anexo 3: Procedencias de los participantes en el estudio.

Abu Dhabi	Corea	Hongria	Moçambic	Sèrbia
Afganistan	Còrsega	Illes Marshall	Moldàvia	Sierra Leone
Albània	Costa d'Ivori	Índia	Mongòlia	Síria
Alemanya	Costa Rica	Indonèsia	Montenegro	Sud-àfrica
Algèria	Croàcia	Iran	Myanmar	Suècia
Andorra	Cuba	Iraq	Nepal	Suïssa
Angola	Dinamarca	Irlanda	Nicaragua	Surinam
Aràbia Saudita	Dominica	Islàndia	Níger	Tadjikistan
Argèlia	Egipte	Israel	Nigèria	Tailàndia
Argentina	El Salvador	Itàlia	Noruega	Taiwan
Armènia	Equador	Jamaica	Nova Caledonia	Tànger
Aruba	Eritrea	Japó	Nova Zelanda	Tibet
Austràlia	Eslovàquia	Jordània	Països Baixos	Togo
Àustria	Eslovènia	Kazakhstan	Pakistan	Tunísia
Azerbaidjan	Espanya	Kenya	Palestina	Turquia
Bangla Desh	Estats Units	Kirguizistan	Panamà	Txèquia
Bèlgica	Estònia	Kuwait	Paraguai	Ucraïna
Benín	Etiòpia	La República Dominicana	Perú	Uruguai
Bielorússia	Filipines	Letònia	Polònia	Uzbekistan
Bolívia	Finlàndia	Líban	Portugal	Veneçuela
Bòsnia i Hercegovina	França	Líbia	Puerto Rico	Vietnam
Brasil	Gabon	Lituània	R. D. Congo	Xile
Brunei	Gàmbia	Macedònia	Regne Unit	Xina
Bulgària	Geòrgia	Madagascar	República Centreafricana	Xipre
Burkina Faso	Ghana	Malàisia	República de Guinea	Zàmbia
Cambodja	Grècia	Mali	República de Palau	
Camerun	Guatemala	Malta	República Dominicana	
Canadà	Guinea Bissau	Marroc	Romania	
Cap Verd	Guinea Equatorial	Mauríci	Rússia	
Ceuta	Haití	Mauritània	Sàhara Occidental	
Colòmbia	Hondures	Mèxic	Senegal	

7.1. Anexo 4: Tablas ANOVA de cuatro variables

Comprensión oral

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: TOTAL Comprensión Oral

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	6255657,883 ^a	505	12387,441	1,187	,003
Intersección	635521,798	1	635521,798	60,911	,000
ADAP	77942,005	2	38971,002	3,735	,024
FL	246672,344	11	22424,759	2,149	,014
HAA	137022,740	4	34255,685	3,283	,011
EDAD	31543,329	3	10514,443	1,008	,388
ADAP * FL	473017,904	22	21500,814	2,061	,002
ADAP * HAA	139857,203	8	17482,150	1,676	,099
ADAP * EDAD	159903,145	6	26650,524	2,554	,018
FL * HAA	833194,219	42	19837,958	1,901	,000
FL * EDAD	321233,856	33	9734,359	,933	,578
HAA * EDAD	187071,050	12	15589,254	1,494	,118
ADAP * FL * HAA	1054369,160	72	14644,016	1,404	,014
ADAP * FL * EDAD	639175,319	60	10652,922	1,021	,431
ADAP * HAA * EDAD	158722,834	20	7936,142	,761	,764
FL * HAA * EDAD	879084,344	89	9877,352	,947	,622
ADAP * FL * HAA * EDAD	968451,351	114	8495,187	,814	,926
Error	92337903,062	8850	10433,661		
Total	107851177,000	9356			
Total corregido	98593560,945	9355			

a. R al cuadrado = ,063 (R al cuadrado ajustada = ,010)

Expresión oral

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: TOTAL Expresión Oral

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	30336,123 ^a	503	60,310	5,215	,000
Intersección	49818,783	1	49818,783	4308,167	,000
ADAP	758,822	2	379,411	32,810	,000
FL	498,865	11	45,351	3,922	,000
HAA	615,086	4	153,771	13,298	,000
EDAD	20,871	3	6,957	,602	,614

Estudio de los resultados lingüísticos de las aulas de acogida en secundaria

ADAP * FL	330,245	22	15,011	1,298	,158
ADAP * HAA	110,745	8	13,843	1,197	,296
ADAP * EDAD	81,343	6	13,557	1,172	,318
FL * HAA	700,405	42	16,676	1,442	,032
FL * EDAD	411,047	33	12,456	1,077	,350
HAA * EDAD	82,200	12	6,850	,592	,850
ADAP * FL * HAA	567,891	71	7,998	,692	,978
ADAP * FL * EDAD	995,186	60	16,586	1,434	,016
ADAP * HAA * EDAD	181,600	20	9,080	,785	,735
FL * HAA * EDAD	1243,657	88	14,132	1,222	,078
ADAP * FL * HAA * EDAD	1443,160	114	12,659	1,095	,232
Error	101009,787	8735	11,564		
Total	1449373,285	9239			
Total corregido	131345,910	9238			

a. R al cuadrado = ,231 (R al cuadrado ajustada = ,187)

Interacción oral

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: TOTAL Interacción Oral

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	10950,510 ^a	503	21,770	5,354	,000
Intersección	11573,679	1	11573,679	2846,299	,000
ADAP	251,670	2	125,835	30,946	,000
FL	190,957	11	17,360	4,269	,000
HAA	270,143	4	67,536	16,609	,000
EDAD	1,434	3	,478	,118	,950
ADAP * FL	103,176	22	4,690	1,153	,280
ADAP * HAA	49,598	8	6,200	1,525	,143
ADAP * EDAD	38,768	6	6,461	1,589	,146
FL * HAA	261,458	42	6,225	1,531	,015
FL * EDAD	148,930	33	4,513	1,110	,305
HAA * EDAD	10,725	12	,894	,220	,998
ADAP * FL * HAA	311,712	71	4,390	1,080	,303
ADAP * FL * EDAD	381,606	60	6,360	1,564	,004
ADAP * HAA * EDAD	92,564	20	4,628	1,138	,301
FL * HAA * EDAD	381,585	88	4,336	1,066	,316
ADAP * FL * HAA * EDAD	639,070	114	5,606	1,379	,005
Error	35498,106	8730	4,066		
Total	373655,250	9234			
Total corregido	46448,616	9233			

a. R al cuadrado = ,236 (R al cuadrado ajustada = ,192)

Estudio de los resultados lingüísticos de las aulas de acogida en secundaria

Habilidades comunicativas

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: TOTAL Habilidades Comunicativas

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	3784,764 ^a	503	7,524	5,221	,000
Intersección	6931,121	1	6931,121	4809,549	,000
ADAP	104,843	2	52,421	36,375	,000
FL	46,770	11	4,252	2,950	,001
HAA	49,379	4	12,345	8,566	,000
EDAD	5,565	3	1,855	1,287	,277
ADAP * FL	30,701	22	1,396	,968	,502
ADAP * HAA	8,059	8	1,007	,699	,693
ADAP * EDAD	14,594	6	2,432	1,688	,120
FL * HAA	105,212	42	2,505	1,738	,002
FL * EDAD	39,542	33	1,198	,831	,740
HAA * EDAD	20,088	12	1,674	1,162	,305
ADAP * FL * HAA	101,161	71	1,425	,989	,505
ADAP * FL * EDAD	81,022	60	1,350	,937	,614
ADAP * HAA * EDAD	30,924	20	1,546	1,073	,371
FL * HAA * EDAD	114,509	88	1,301	,903	,730
ADAP * FL * HAA * EDAD	154,434	114	1,355	,940	,661
Error	12580,947	8730	1,441		
Total	199455,250	9234			
Total corregido	16365,711	9233			

a. R al cuadrado = ,231 (R al cuadrado ajustada = ,187)

Comprensión lectora

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: TOTAL Comprensión Lectora

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	187174,572 ^a	503	372,116	6,867	,000
Intersección	360594,827	1	360594,827	6654,657	,000
ADAP	4638,124	2	2319,062	42,798	,000
FL	5936,701	11	539,700	9,960	,000
HAA	3545,685	4	886,421	16,359	,000
EDAD	254,234	3	84,745	1,564	,196
ADAP * FL	1811,277	22	82,331	1,519	,056
ADAP * HAA	1305,004	8	163,125	3,010	,002

Estudio de los resultados lingüísticos de las aulas de acogida en secundaria

ADAP * EDAD	938,760	6	156,460	2,887	,008
FL * HAA	3937,128	42	93,741	1,730	,002
FL * EDAD	2582,890	33	78,269	1,444	,048
HAA * EDAD	737,892	12	61,491	1,135	,326
ADAP * FL * HAA	5153,997	71	72,592	1,340	,030
ADAP * FL * EDAD	5208,355	60	86,806	1,602	,002
ADAP * HAA * EDAD	1728,524	20	86,426	1,595	,045
FL * HAA * EDAD	6075,050	88	69,035	1,274	,043
ADAP * FL * HAA * EDAD	7896,665	114	69,269	1,278	,025
Error	473972,261	8747	54,187		
Total	10286458,000	9251			
Total corregido	661146,833	9250			

a. R al cuadrado = ,283 (R al cuadrado ajustada = ,242)

Expresión escrita

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: TOTAL Expresión Escrita

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	428289,381 ^a	504	849,781	6,279	,000
Intersección	385641,864	1	385641,864	2849,346	,000
ADAP	12658,193	2	6329,097	46,763	,000
FL	7085,526	11	644,139	4,759	,000
HAA	4561,596	4	1140,399	8,426	,000
EDAD	587,157	3	195,719	1,446	,227
ADAP * FL	1960,685	22	89,122	,658	,883
ADAP * HAA	906,105	8	113,263	,837	,570
ADAP * EDAD	1054,703	6	175,784	1,299	,254
FL * HAA	5607,924	42	133,522	,987	,496
FL * EDAD	3944,744	33	119,538	,883	,659
HAA * EDAD	1028,256	12	85,688	,633	,816
ADAP * FL * HAA	12390,590	72	172,092	1,272	,061
ADAP * FL * EDAD	9975,651	60	166,261	1,228	,111
ADAP * HAA * EDAD	3623,852	20	181,193	1,339	,142
FL * HAA * EDAD	13908,878	88	158,055	1,168	,136
ADAP * FL * HAA * EDAD	16807,263	114	147,432	1,089	,244
Error	1181552,925	8730	135,344		
Total	11680648,500	9235			
Total corregido	1609842,306	9234			

a. R al cuadrado = ,266 (R al cuadrado ajustada = ,224)

7.1. Anexo 5: Tablas ANOVA de tres variables

Comprensión oral

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: TOTAL Comprensión Oral

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	2386605,369 ^a	163	14641,751	1,385	,001
Intersección	839523,786	1	839523,786	79,435	,000
ADAP	47261,862	2	23630,931	2,236	,107
FL	270913,021	11	24628,456	2,330	,007
HAA	58484,757	4	14621,189	1,383	,237
ADAP * FL	1096037,377	22	49819,881	4,714	,000
ADAP * HAA	230898,559	8	28862,320	2,731	,005
FL * HAA	1034012,301	42	24619,340	2,329	,000
ADAP * FL * HAA	1200255,850	74	16219,674	1,535	,002
Error	99038820,182	9371	10568,650		
Total	110923578,000	9535			
Total corregido	101425425,551	9534			

a. R al cuadrado = ,024 (R al cuadrado ajustada = ,007)

Expresión oral

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: TOTAL Expresión Oral

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	26283,276 ^a	162	162,242	13,896	,000
Intersección	81155,993	1	81155,993	6951,066	,000
ADAP	1256,081	2	628,041	53,792	,000
FL	1068,926	11	97,175	8,323	,000
HAA	1675,640	4	418,910	35,880	,000
ADAP * FL	377,690	22	17,168	1,470	,072
ADAP * HAA	67,486	8	8,436	,723	,672
FL * HAA	987,837	42	23,520	2,014	,000
ADAP * FL * HAA	777,639	73	10,653	,912	,687
Error	108020,165	9252	11,675		
Total	1475477,285	9415			
Total corregido	134303,441	9414			

a. R al cuadrado = ,196 (R al cuadrado ajustada = ,182)

Estudio de los resultados lingüísticos de las aulas de acogida en secundaria

Interacción oral

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: TOTAL Interacción Oral

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	9494,601 ^a	162	58,609	14,227	,000
Intersección	19120,156	1	19120,156	4641,427	,000
ADAP	380,901	2	190,451	46,232	,000
FL	415,088	11	37,735	9,160	,000
HAA	583,940	4	145,985	35,438	,000
ADAP * FL	167,825	22	7,628	1,852	,009
ADAP * HAA	44,358	8	5,545	1,346	,215
FL * HAA	391,638	42	9,325	2,264	,000
ADAP * FL * HAA	369,914	73	5,067	1,230	,090
Error	38088,491	9246	4,119		
Total	380268,250	9409			
Total corregido	47583,092	9408			

a. R al cuadrado = ,200 (R al cuadrado ajustada = ,186)

Habilidades comunicativas

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: TOTAL Habilidades Comunicativas

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	3364,200 ^a	162	20,767	14,348	,000
Intersección	11270,047	1	11270,047	7786,873	,000
ADAP	169,326	2	84,663	58,497	,000
FL	121,539	11	11,049	7,634	,000
HAA	132,085	4	33,021	22,816	,000
ADAP * FL	33,913	22	1,541	1,065	,378
ADAP * HAA	16,414	8	2,052	1,418	,183
FL * HAA	125,422	42	2,986	2,063	,000
ADAP * FL * HAA	123,665	73	1,694	1,170	,152
Error	13383,309	9247	1,447		
Total	202982,250	9410			
Total corregido	16747,510	9409			

a. R al cuadrado = ,201 (R al cuadrado ajustada = ,187)

Estudio de los resultados lingüísticos de las aulas de acogida en secundaria

Comprensión lectora

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: TOTAL Comprensión Lectora

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	160498,292 ^a	162	990,730	17,901	,000
Intersección	581477,266	1	581477,266	10506,163	,000
ADAP	7790,552	2	3895,276	70,380	,000
FL	10367,269	11	942,479	17,029	,000
HAA	8386,810	4	2096,702	37,883	,000
ADAP * FL	1177,777	22	53,535	,967	,504
ADAP * HAA	1766,002	8	220,750	3,989	,000
FL * HAA	6811,353	42	162,175	2,930	,000
ADAP * FL * HAA	5032,486	73	68,938	1,246	,077
Error	512672,789	9263	55,346		
Total	10475478,000	9426			
Total corregido	673171,080	9425			

a. R al cuadrado = ,238 (R al cuadrado ajustada = ,225)

Expresión escrita

Pruebas de efectos inter-sujetos

Variable dependiente: TOTAL Expresión Escrita

Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	376074,760 ^a	163	2307,207	16,820	,000
Intersección	625318,772	1	625318,772	4558,714	,000
ADAP	20974,217	2	10487,109	76,453	,000
FL	11713,143	11	1064,831	7,763	,000
HAA	15250,301	4	3812,575	27,795	,000
ADAP * FL	3175,646	22	144,348	1,052	,393
ADAP * HAA	1766,682	8	220,835	1,610	,116
FL * HAA	8266,724	42	196,827	1,435	,034
ADAP * FL * HAA	15407,564	74	208,210	1,518	,003
Error	1268411,046	9247	137,170		
Total	11889593,500	9411			
Total corregido	1644485,806	9410			

a. R al cuadrado = ,229 (R al cuadrado ajustada = ,215)

7.1. Anexo 6: Tablas comparaciones múltiples entre niveles de ADAP.

Comprensión oral

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: TOTAL_Comprensión Oral

Scheffe

(I) Escolar	Adaptación (J) Escolar	Adaptación	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Baja	Media		3,83	2,582	,332	-2,49	10,15
	Alta		5,62	2,815	,136	-1,27	12,51
Media	Baja		-3,83	2,582	,332	-10,15	2,49
	Alta		1,79	2,511	,776	-4,36	7,94
Alta	Baja		-5,62	2,815	,136	-12,51	1,27
	Media		-1,79	2,511	,776	-7,94	4,36

Se basa en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 10568,650.

Expresión oral

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: TOTAL_Expresión Oral

Scheffe

(I) Escolar	Adaptación (J) Escolar	Adaptación	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Baja	Media		-1,65*	,086	,000	-1,86	-1,43
	Alta		-3,22*	,094	,000	-3,45	-2,99
Media	Baja		1,65*	,086	,000	1,43	1,86
	Alta		-1,58*	,084	,000	-1,78	-1,37
Alta	Baja		3,22*	,094	,000	2,99	3,45
	Media		1,58*	,084	,000	1,37	1,78

Se basa en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 11,675.

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

Estudio de los resultados lingüísticos de las aulas de acogida en secundaria

Interacción oral

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: TOTAL_Interacción Oral

Scheffe

(I) Adaptación Escolar	(J) Adaptación Escolar	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Baja	Media	-,94*	,051	,000	-1,06	-,81
	Alta	-1,87*	,056	,000	-2,01	-1,73
Media	Baja	,94*	,051	,000	,81	1,06
	Alta	-,93*	,050	,000	-1,05	-,81
Alta	Baja	1,87*	,056	,000	1,73	2,01
	Media	,93*	,050	,000	,81	1,05

Se basa en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 4,119.

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

Habilidades comunicativas

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: TOTAL_Habilidades Comunicativas

Scheffe

(I) Adaptación Escolar	(J) Adaptación Escolar	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Baja	Media	-,66*	,030	,000	-,73	-,59
	Alta	-1,19*	,033	,000	-1,27	-1,11
Media	Baja	,66*	,030	,000	,59	,73
	Alta	-,53*	,030	,000	-,60	-,45
Alta	Baja	1,19*	,033	,000	1,11	1,27
	Media	,53*	,030	,000	,45	,60

Se basa en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 1,447.

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

Estudio de los resultados lingüísticos de las aulas de acogida en secundaria

Comprensión lectora

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: TOTAL_Comprensión Lectora

Scheffe

(I) Escolar	Adaptación (J) Escolar	Adaptación	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Baja	Media		-4,43*	,188	,000	-4,89	-3,96
	Alta		-7,30*	,205	,000	-7,81	-6,80
Media	Baja		4,43*	,188	,000	3,96	4,89
	Alta		-2,88*	,183	,000	-3,33	-2,43
Alta	Baja		7,30*	,205	,000	6,80	7,81
	Media		2,88*	,183	,000	2,43	3,33

Se basa en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 55,346.

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

Expresión escrita

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: TOTAL_Expresión Escrita

Scheffe

(I) Escolar	Adaptación (J) Escolar	Adaptación	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Baja	Media		-7,56*	,296	,000	-8,28	-6,83
	Alta		-13,53*	,323	,000	-14,32	-12,74
Media	Baja		7,56*	,296	,000	6,83	8,28
	Alta		-5,97*	,288	,000	-6,68	-5,27
Alta	Baja		13,53*	,323	,000	12,74	14,32
	Media		5,97*	,288	,000	5,27	6,68

Se basa en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 137,170.

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

7.1. Anexo 7: tablas de comparaciones múltiples entre grupos HAA.

Comprensión oral

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: TOTAL_Comprensión Oral

Scheffe

		Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
(I) Horas semanales Aula Acogida	(J) Horas semanales Aula Acogida				Límite inferior	Límite superior
Menos de 5 horas	De 6 a 10 horas	-,47	2,309	1,000	-7,59	6,64
	De 11 a 15 horas	-,70	3,546	1,000	-11,63	10,22
	De 16 a 20 horas	-4,44	5,744	,963	-22,14	13,26
	Más de 20 horas	-,13	8,505	1,000	-26,33	26,07
De 6 a 10 horas	Menos de 5 horas	,47	2,309	1,000	-6,64	7,59
	De 11 a 15 horas	-,23	3,508	1,000	-11,04	10,58
	De 16 a 20 horas	-3,96	5,721	,975	-21,59	13,66
	Más de 20 horas	,35	8,489	1,000	-25,81	26,50
De 11 a 15 horas	Menos de 5 horas	,70	3,546	1,000	-10,22	11,63
	De 6 a 10 horas	,23	3,508	1,000	-10,58	11,04
	De 16 a 20 horas	-3,74	6,322	,986	-23,22	15,74
	Más de 20 horas	,57	8,905	1,000	-26,86	28,01
De 16 a 20 horas	Menos de 5 horas	4,44	5,744	,963	-13,26	22,14
	De 6 a 10 horas	3,96	5,721	,975	-13,66	21,59
	De 11 a 15 horas	3,74	6,322	,986	-15,74	23,22
	Más de 20 horas	4,31	9,986	,996	-26,45	35,08
Más de 20 horas	Menos de 5 horas	,13	8,505	1,000	-26,07	26,33
	De 6 a 10 horas	-,35	8,489	1,000	-26,50	25,81
	De 11 a 15 horas	-,57	8,905	1,000	-28,01	26,86
	De 16 a 20 horas	-4,31	9,986	,996	-35,08	26,45

Se basa en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 10568,650.

Estudio de los resultados lingüísticos de las aulas de acogida en secundaria

Expresión oral

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: TOTAL_Expresión Oral

Scheffe

(I) Horas semanales Aula Acogida	(J) Horas semanales Aula Acogida	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Menos de 5 horas	De 6 a 10 horas	1,47*	,077	,000	1,23	1,71
	De 11 a 15 horas	2,45*	,119	,000	2,08	2,82
	De 16 a 20 horas	2,63*	,193	,000	2,04	3,23
	Más de 20 horas	2,57*	,285	,000	1,70	3,45
De 6 a 10 horas	Menos de 5 horas	-1,47*	,077	,000	-1,71	-1,23
	De 11 a 15 horas	,98*	,118	,000	,62	1,34
	De 16 a 20 horas	1,17*	,192	,000	,58	1,76
	Más de 20 horas	1,10*	,284	,005	,23	1,98
De 11 a 15 horas	Menos de 5 horas	-2,45*	,119	,000	-2,82	-2,08
	De 6 a 10 horas	-,98*	,118	,000	-1,34	-,62
	De 16 a 20 horas	,18	,212	,945	-,47	,84
	Más de 20 horas	,12	,298	,997	-,80	1,04
De 16 a 20 horas	Menos de 5 horas	-2,63*	,193	,000	-3,23	-2,04
	De 6 a 10 horas	-1,17*	,192	,000	-1,76	-,58
	De 11 a 15 horas	-,18	,212	,945	-,84	,47
	Más de 20 horas	-,06	,334	1,000	-1,09	,97
Más de 20 horas	Menos de 5 horas	-2,57*	,285	,000	-3,45	-1,70
	De 6 a 10 horas	-1,10*	,284	,005	-1,98	-,23
	De 11 a 15 horas	-,12	,298	,997	-1,04	,80
	De 16 a 20 horas	,06	,334	1,000	-,97	1,09

Se basa en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 11,675.

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

Estudio de los resultados lingüísticos de las aulas de acogida en secundaria

Interacción oral

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: TOTAL_Interacción Oral

Scheffe

(I) Horas semanales Aula Acogida	(J) Horas semanales Aula Acogida	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Menos de 5 horas	De 6 a 10 horas	,86 [*]	,046	,000	,72	1,01
	De 11 a 15 horas	1,52 [*]	,071	,000	1,30	1,74
	De 16 a 20 horas	1,51 [*]	,114	,000	1,16	1,86
	Más de 20 horas	1,51 [*]	,169	,000	,99	2,03
De 6 a 10 horas	Menos de 5 horas	-,86 [*]	,046	,000	-1,01	-,72
	De 11 a 15 horas	,66 [*]	,070	,000	,44	,87
	De 16 a 20 horas	,64 [*]	,114	,000	,29	1,00
	Más de 20 horas	,64 [*]	,169	,006	,13	1,16
De 11 a 15 horas	Menos de 5 horas	-1,52 [*]	,071	,000	-1,74	-1,30
	De 6 a 10 horas	-,66 [*]	,070	,000	-,87	-,44
	De 16 a 20 horas	-,01	,126	1,000	-,40	,38
	Más de 20 horas	-,01	,177	1,000	-,56	,53
De 16 a 20 horas	Menos de 5 horas	-1,51 [*]	,114	,000	-1,86	-1,16
	De 6 a 10 horas	-,64 [*]	,114	,000	-1,00	-,29
	De 11 a 15 horas	,01	,126	1,000	-,38	,40
	Más de 20 horas	,00	,199	1,000	-,61	,61
Más de 20 horas	Menos de 5 horas	-1,51 [*]	,169	,000	-2,03	-,99
	De 6 a 10 horas	-,64 [*]	,169	,006	-1,16	-,13
	De 11 a 15 horas	,01	,177	1,000	-,53	,56
	De 16 a 20 horas	,00	,199	1,000	-,61	,61

Se basa en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 4,119.

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

Estudio de los resultados lingüísticos de las aulas de acogida en secundaria

Habilidades comunicativas

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: TOTAL_Habilidades Comunicativas

Scheffe

		Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
(I) Horas semanales Aula Acogida	(J) Horas semanales Aula Acogida				Límite inferior	Límite superior
Menos de 5 horas	De 6 a 10 horas	,47*	,027	,000	,38	,55
	De 11 a 15 horas	,83*	,042	,000	,70	,96
	De 16 a 20 horas	,80*	,068	,000	,59	1,01
	Más de 20 horas	1,05*	,100	,000	,75	1,36
De 6 a 10 horas	Menos de 5 horas	-,47*	,027	,000	-,55	-,38
	De 11 a 15 horas	,36*	,041	,000	,24	,49
	De 16 a 20 horas	,33*	,068	,000	,13	,54
	Más de 20 horas	,59*	,100	,000	,28	,89
De 11 a 15 horas	Menos de 5 horas	-,83*	,042	,000	-,96	-,70
	De 6 a 10 horas	-,36*	,041	,000	-,49	-,24
	De 16 a 20 horas	-,03	,075	,997	-,26	,20
	Más de 20 horas	,22	,105	,343	-,10	,55
De 16 a 20 horas	Menos de 5 horas	-,80*	,068	,000	-1,01	-,59
	De 6 a 10 horas	-,33*	,068	,000	-,54	-,13
	De 11 a 15 horas	,03	,075	,997	-,20	,26
	Más de 20 horas	,25	,118	,336	-,11	,61
Más de 20 horas	Menos de 5 horas	-1,05*	,100	,000	-1,36	-,75
	De 6 a 10 horas	-,59*	,100	,000	-,89	-,28
	De 11 a 15 horas	-,22	,105	,343	-,55	,10
	De 16 a 20 horas	-,25	,118	,336	-,61	,11

Se basa en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 1,447.

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

Estudio de los resultados lingüísticos de las aulas de acogida en secundaria

Comprensión lectora

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: TOTAL_Comprensión Lectora

Scheffe

(I) Horas semanales Aula Acogida	(J) Horas semanales Aula Acogida	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Menos de 5 horas	De 6 a 10 horas	3,08*	,168	,000	2,57	3,60
	De 11 a 15 horas	5,81*	,258	,000	5,01	6,60
	De 16 a 20 horas	7,19*	,420	,000	5,90	8,48
	Más de 20 horas	7,93*	,619	,000	6,02	9,84
De 6 a 10 horas	Menos de 5 horas	-3,08*	,168	,000	-3,60	-2,57
	De 11 a 15 horas	2,72*	,255	,000	1,94	3,51
	De 16 a 20 horas	4,11*	,418	,000	2,82	5,39
	Más de 20 horas	4,85*	,618	,000	2,94	6,75
De 11 a 15 horas	Menos de 5 horas	-5,81*	,258	,000	-6,60	-5,01
	De 6 a 10 horas	-2,72*	,255	,000	-3,51	-1,94
	De 16 a 20 horas	1,38	,462	,062	-,04	2,81
	Más de 20 horas	2,12*	,649	,030	,13	4,12
De 16 a 20 horas	Menos de 5 horas	-7,19*	,420	,000	-8,48	-5,90
	De 6 a 10 horas	-4,11*	,418	,000	-5,39	-2,82
	De 11 a 15 horas	-1,38	,462	,062	-2,81	,04
	Más de 20 horas	,74	,728	,904	-1,50	2,99
Más de 20 horas	Menos de 5 horas	-7,93*	,619	,000	-9,84	-6,02
	De 6 a 10 horas	-4,85*	,618	,000	-6,75	-2,94
	De 11 a 15 horas	-2,12*	,649	,030	-4,12	-,13
	De 16 a 20 horas	-,74	,728	,904	-2,99	1,50

Se basa en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 55,346.

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

Estudio de los resultados lingüísticos de las aulas de acogida en secundaria

Expresión escrita

Comparaciones múltiples

Variable dependiente: TOTAL_Expresión Escrita

Scheffe

(I) Horas semanales Aula Acogida	(J) Horas semanales Aula Acogida	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Menos de 5 horas	De 6 a 10 horas	4,82*	,265	,000	4,01	5,64
	De 11 a 15 horas	8,35*	,407	,000	7,10	9,60
	De 16 a 20 horas	7,20*	,661	,000	5,16	9,24
	Más de 20 horas	6,73*	,975	,000	3,72	9,73
De 6 a 10 horas	Menos de 5 horas	-4,82*	,265	,000	-5,64	-4,01
	De 11 a 15 horas	3,53*	,402	,000	2,29	4,77
	De 16 a 20 horas	2,38*	,658	,011	,35	4,41
	Más de 20 horas	1,90	,974	,430	-1,10	4,90
De 11 a 15 horas	Menos de 5 horas	-8,35*	,407	,000	-9,60	-7,10
	De 6 a 10 horas	-3,53*	,402	,000	-4,77	-2,29
	De 16 a 20 horas	-1,15	,727	,644	-3,39	1,09
	Más de 20 horas	-1,62	1,021	,639	-4,77	1,52
De 16 a 20 horas	Menos de 5 horas	-7,20*	,661	,000	-9,24	-5,16
	De 6 a 10 horas	-2,38*	,658	,011	-4,41	-,35
	De 11 a 15 horas	1,15	,727	,644	-1,09	3,39
	Más de 20 horas	-,47	1,146	,997	-4,01	3,06
Más de 20 horas	Menos de 5 horas	-6,73*	,975	,000	-9,73	-3,72
	De 6 a 10 horas	-1,90	,974	,430	-4,90	1,10
	De 11 a 15 horas	1,62	1,021	,639	-1,52	4,77
	De 16 a 20 horas	,47	1,146	,997	-3,06	4,01

Se basa en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática(Error) = 137,170.

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.