

De l'aula d'acollida a l'aula ordinària: processos d'escolarització de l'alumnat estranger.

Bellaterra, juny de 2008

Àrea d'Educació
Institut de Govern i Polítiques Públiques

Equip d'investigació:
Miquel Àngel Alegre
Ricard Benito
Sheila González

UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

IGOP
Institut de
Govern i
Polítiques
Públiques

Edifici B
Campus UAB
08193 Bellaterra
+34 93 581 34 46

Escola de polítiques socials i urbanes
Urrutia, 17
08042 Barcelona
+34 93 407 62 03

<http://igop.uab.cat>
gr.igop@uab.cat

Continguts

1. Introducció	5
2. Metodologia.....	8
2.1 Mostra de centres	8
2.2 Entrevistes	9
2.3 Buidatge d'expedients	12
3. Les aules d'acollida.....	15
3.1 Antecedents	15
3.2 Marc normatiu	16
3.3 Les aules d'acollida en xifres.....	18
3.4 Altres aspectes de l'acollida	20
4. Una tipologia de models organitzatius.....	21
4.1 Model A: Centralitat dels horaris de l'aula d'acollida	23
4.1.1 Horaris	23
4.1.2 Agrupacions.....	25
4.1.3 Professorat	26
4.2 Model B: Centralitat dels horaris de l'aula ordinària	27
4.2.1 Horaris	27
4.2.2 Agrupacions.....	29
4.2.3 Submodel B1: Només tutors d'acollida.....	31
4.2.4 Submodel B2: Professorat ordinari de suport.....	33
4.3 Model C: El "grup-classe d'acollida"	36
4.3.1 Horaris	37
4.3.2 Agrupacions.....	38
4.3.3 Professorat	40
4.4 Altres elements diferenciadors	41
4.4.1 Alumnat autòcton a l'aula d'acollida.....	42
4.4.2 Matèries impartides a l'aula d'acollida	43
4.4.3 Responsables de l'avaluació	44
4.4.4 Relació amb les famílies	45
5. La transició de l'aula d'acollida a l'aula ordinària.....	47
5.1 Aula d'acollida o aula ordinària?	47
5.1.1 Priorització de l'aula ordinària.....	47
5.1.2 Priorització de l'aula d'acollida.....	48
5.3 Etapes de transició	49
5.4 Competències bàsiques	50
5.5 Decisió sobre la transició a l'aula ordinària	51

6. Aula d'acollida i trajectòries acadèmiques	53
6.1 L'institut W (Model A).....	57
6.1.1 Les hores d'aula d'acollida	58
6.1.2 Trajectòries del conjunt de l'alumnat estranger que ha assistit a l'aula d'acollida.....	60
6.1.3 Trajectòries de l'alumnat estranger que ja no cursa l'ESO al centre	64
6.2 L'institut X (Model A).....	67
6.2.1 Les hores d'aula d'acollida	68
6.2.2 Trajectòries del conjunt de l'alumnat estranger que ha assistit a l'aula d'acollida.....	69
6.2.3 Trajectòries de l'alumnat estranger que ja no cursa l'ESO al centre	73
6.3 L'institut Y (Model B).....	76
6.3.1 Les hores d'aula d'acollida	77
6.3.2 Trajectòries del conjunt de l'alumnat estranger que ha assistit a l'aula d'acollida.....	78
6.3.3 Trajectòries de l'alumnat estranger que ja no cursa l'ESO al centre	82
6.4 L'institut Z (Model B).....	85
6.4.1 Les hores d'aula d'acollida	85
6.4.2 Trajectòries del conjunt de l'alumnat estranger que ha assistit a l'aula d'acollida.....	87
6.4.3 Trajectòries de l'alumnat estranger que ja no cursa l'ESO al centre	90
6.5 Anàlisi comparativa.....	92
6.5.1 Les hores d'acollida	92
6.5.2 Trajectòries del conjunt de l'alumnat estranger que ha assistit a l'aula d'acollida.....	97
6.5.3 Trajectòries de l'alumnat estranger que ja no cursa l'ESO al centre	100
6.5.4 Les hores d'acollida i les trajectòries acadèmiques d'alumnat estranger ..	103
7. Reflexions finals	107
7.1 Sobre els horaris de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària	109
7.2 Sobre les agrupacions a l'aula d'acollida.....	114
7.3 Sobre la transició a l'aula ordinària.....	118
8. Bibliografia.....	122
8.1 Llibres	122
8.2 Documents.....	122
8.3 Webgrafia	122

Índex de taules

Taula 1. Centres de la mostra _____	9
Taula 2. Entrevistes realitzades _____	9
Taula 3. Evolució de la implantació de les aules d'acollida _____	19
Taula 4. Professorat tutor d'aula d'acollida _____	19
Taula 5. Variables que conformen la tipologia d'aules d'acollida _____	22
Taula 6. Altres elements diferenciadors de l'organització de les aules d'acollida _____	41
Taula 7. Criteris que caracteritzen el procés de transició de l'aula d'acollida a l'aula ordinària _____	52
Taula 8. Ubicació dels centres de la mostra en la tipologia d'aules d'acollida _____	53
Taula 9. Ubicació dels centres segons la prioritització a l'aula d'acollida o a l'aula ordinària _____	53
Taula 10. Evolució del rendiment acadèmic de l'alumnat estranger segons el curs d'arribada _____	60
Taula 11. Evolució del rendiment acadèmic de l'alumnat estranger segons l'edat d'arribada _____	61
Taula 12. Evolució del rendiment acadèmic de l'alumnat estranger segons els anys d'escolarització en el centre _____	62
Taula 13. Rendiment acadèmic de l'alumnat estranger segons el moment d'arribada _____	63
Taula 14. Evolució del rendiment acadèmic de l'alumnat estranger segons el curs d'arribada _____	70
Taula 15. Evolució del rendiment acadèmic de l'alumnat estranger segons l'edat d'arribada _____	71
Taula 16. Evolució del rendiment acadèmic de l'alumnat estranger segons els anys d'escolarització en el centre _____	72
Taula 17. Rendiment acadèmic de l'alumnat estranger segons el moment d'arribada _____	73
Taula 18. Evolució del rendiment acadèmic de l'alumnat estranger segons el curs d'arribada _____	79
Taula 19. Evolució del rendiment acadèmic de l'alumnat estranger segons l'edat d'arribada _____	80
Taula 20. Evolució del rendiment acadèmic de l'alumnat estranger segons els anys d'escolarització en el centre _____	81
Taula 21. Rendiment acadèmic de l'alumnat estranger segons el moment d'arribada _____	82
Taula 22. Evolució del rendiment acadèmic de l'alumnat estranger segons el curs d'arribada _____	87
Taula 23. Evolució del rendiment acadèmic de l'alumnat estranger segons l'edat d'arribada _____	88
Taula 24. Evolució del rendiment acadèmic de l'alumnat estranger segons els anys d'escolarització en el centre _____	89
Taula 25. Rendiment acadèmic de l'alumnat estranger segons el moment d'arribada _____	90

1. Introducció

Aquest projecte de recerca pot ser considerat com la tercera part de dues investigacions anteriors elaborades per membres de l'àrea d'educació de l'IGOP en el marc del Programa Entrecultures de la Fundació Jaume Bofill. El primer, "Els sistemes d'acollida als centres catalans de secundària", realitzat per Miquel Àngel Alegre durant el curs 2003-2004 tenia per objectiu realitzar una descripció de les característiques dels sistemes d'acollida que s'estaven desenvolupant a Catalunya en l'ensenyament secundari, aportant alhora certs elements de crítica i reflexió entorn aquestes pràctiques. La segona recerca, "Disposicions i experiències escolars de l'alumnat d'origen estranger. Visions des dels centres de secundària", realitzada per Miquel Àngel Alegre, Ricard Benito i Sheila González durant el curs 2005-2006, pretenia analitzar com els diferents processos que incorporen les polítiques d'acollida al centre són interpretats tant per part del professorat ordinari com pels alumnes d'origen estranger i llurs famílies.

L'abril de 2008 vam endegar el projecte "[Processos d'escolarització de l'alumnat d'origen estranger: de l'aula d'acollida a l'aula ordinària](#)" amb la intenció d'aprofundir en el coneixement d'un dels mecanismes d'acollida que en els darrers anys s'ha configurat com el principal dispositiu d'atenció a l'alumnat d'origen estranger als centres de secundària: les aules d'acollida. Pretenem a partir d'aquest estudi conèixer amb major profunditat l'organització o organitzacions de les aules d'acollida a Catalunya, així com apropar-nos a les transicions (processos, dificultats, criteris...) de l'aula d'acollida cap a l'aula ordinària que experimenten els alumnes. L'objectiu global és obtenir una panoràmica de l'estat de la qüestió a Catalunya, així com detectar alguns dels punts forts i punts febles que es presenten durant el procés d'escolarització i normalització de l'alumnat d'origen immigrant a l'escola.

Els Instituts d'Educació Secundària són les primeres institucions catalanes amb què la major part dels joves immigrants tenen contacte, de forma que aquests esdevenen els espais d'entrada a la societat d'acollida. Una entrada centrada en tres elements. En primer lloc, l'aprenentatge de la llengua d'acollida, instrument essencial per al desenvolupament de l'alumne en el nou marc de referència. En segon terme, la formació segons els criteris amb què es regeix la societat d'acollida i, per tant, l'aprenentatge d'aquells valors o coneixements centrals per a aquesta societat. Finalment, l'establiment de xarxes relacionals, és a dir, la possibilitat d'entrar en contacte amb alumnat autòcton i formar part de xarxes interculturals, més complexes de crear fora del centre.

Són quatre els objectius principals a cobrir per aquest projecte de recerca:

a) Estat de la qüestió

Les aules d'acollida han experimentat un intens procés d'extensió en el territori català des del curs 2004-2005, emmarcades dins del Pla per a la Llengua i la Cohesió Social desenvolupat pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. És un dels quatre objectius de la recerca descriure quina ha estat l'evolució de les aules d'acollida

des dels Tallers d'Adaptació Escolar (TAE), descrits a la primera recerca que esmentàvem, fins a l'actualitat. Alhora és important contextualitzar les aules d'acollida en el marc del Pla per a la Llengua i la Cohesió Social, per tal de conèixer quin és el desenvolupament teòric que justifica la seva implementació, així com els mecanismes amb què es complementen. Finalment, per tal d'acabar de dibuixar l'estat de la qüestió, presentarem un conjunt de dades referents al nombre de centres educatius d'educació secundària amb aules d'acollida, percentatge de població atesa per aquest dispositiu, percentatge de població d'origen estranger existent als centres, etc.

b) Estructura organitzativa (tipologia)

Les aules d'acollida són un mecanisme amb uns objectius definits a priori i uns recursos atorgats des del Departament d'Educació en funció d'una sèrie de criteris. Ara bé, l'estructuració de l'aula d'acollida i la seva ubicació dins del centre, així com la relació amb altres mecanismes d'atenció a la diversitat o d'ensenyament ordinari, no són quelcom fix sinó amb marge per a l'adaptació a la varietat de situacions en què es produeix l'escolarització de l'alumnat d'origen estranger als centres de secundària. És, doncs, un segon objectiu d'aquesta recerca conèixer més a fons les estructures organitzatives a què responen les aules d'acollida de Catalunya, tot sintetitzant les diferents estructures en una possible tipologia.

c) Transicions de l'aula d'acollida a l'aula ordinària

Tal com estableix el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social "aquesta estructura organitzativa permet tenir previstes una sèrie de mesures (...) que garanteixen l'aprenentatge intensiu de la llengua i la progressiva incorporació de l'alumnat a l'aula ordinària". És clar, doncs, que la finalitat última de les aules d'acollida és la normalització de l'itinerari escolar de l'alumne d'origen estranger per mitjà de la seva incorporació a l'aula ordinària.

És per això que el tercer objectiu d'aquest projecte versa sobre les transicions de l'aula d'acollida a l'aula ordinària, un camí que no és fàcil de recórrer ni per l'alumnat d'origen immigrant, ni pel tutor de l'aula d'acollida ni pel professorat de l'aula ordinària. Algunes de les condicions en què es produeixen aquestes transicions van ser abordades a la segona recerca esmentada, sempre des de la subjectivitat expressada pels propis alumnes. Aquest projecte pretén ara abordar els processos de transició de l'aula d'acollida a l'aula ordinària de forma objectiva. Pretenem així, a partir de conèixer trajectòries concretes, descobrir com aquest dispositiu té la seva materialització pràctica, evitant generalitzacions difícilment justificables en una recerca d'aquest tipus.

d) Trajectòries acadèmiques de l'alumnat estranger

Les dinàmiques d'escolarització, les estructures d'atenció a la diversitat, la conformació dels grups-classe, la presència en aquests de l'alumnat estranger... són elements que, més enllà de l'adquisició de la llengua d'acollida, pretenen accelerar l'aprenentatge de l'alumnat nouvingut. Aquest aprenentatge, tal i com està dissenyat el

sistema educatiu català, s'expressa a través de les notes a cada avaluació i, més concretament, en les qualificacions a final de curs i la promoció o repetició de nivell. És per això que la present recerca pretén observar com el disseny de diferents estructures d'aules d'acollida i diversos ritmes de transició cap a l'aula ordinària influeixen en els resultats escolars dels alumnes incorporats a l'educació secundària obligatòria procedents d'altres contextos geogràfics.

2. Metodologia

L'objecte d'estudi d'aquesta recerca s'ha abordat a partir de dues lògiques metodològiques complementàries que permeten obtenir informació específica per a cadascun dels objectius fixats. En primer lloc, s'han realitzat entrevistes amb els responsables d'atenció a la diversitat de diversos Instituts d'Educació Secundària (IES), mentre que la segona fase del treball de camp s'ha centrat en l'anàlisi i interpretació dels expedients acadèmics dels alumnes estrangers que han estat escolaritzats a les aules d'acollida dels centres de la mostra.

Prèviament a la incursió en el treball de camp es va dur a terme una primera etapa de recopilació de documents per tal de contextualitzar aquesta estratègia d'atenció a l'alumnat nouvingut en el marc normatiu català. Aquesta anàlisi s'ha centrat principalment en la documentació elaborada pel Departament d'Educació sobre les aules d'acollida, així com altres textos de caràcter intern (com poden ser les directrius enviades als centres educatius per a una bona organització).

2.1 Mostra de centres

La primera fase del treball de camp ha tingut com a objectiu central aproximar-nos a les diferents materialitzacions del concepte genèric d'"aula d'acollida" existents als centres de secundària catalans, així com als diferents criteris que estructuraven la transició de l'aula d'acollida a l'aula ordinària.

Des de l'Institut de Govern i Polítiques Públiques s'ha sol·licitat a la Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social de la Generalitat de Catalunya una mostra d'Instituts d'Educació Secundària (IES) d'acord a uns criteris prefixats; context geogràfic del centre, perfil de població estrangera i de població autòctona escolaritzada al centre i, com a criteri més important, estructura organitzativa en relació a l'atenció a la diversitat i l'atenció a l'alumnat nouvingut (mirant d'assolir així una certa diversitat pel que fa a les diferents formes d'organització de l'aula d'acollida).

La Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social va remetre la nostra petició als Serveis Territorials a través dels Assessors LIC i conjuntament van elaborar un llistat d'11 IES, un per Servei Territorial, a excepció de Barcelona Ciutat i Barcelona Comarques, amb dos IES cadascun. Posteriorment des de l'IGOP es va realitzar el contacte amb els centres. Amb excepció d'un cas, la resta van acceptar col·laborar en la nostra investigació. Aquesta és la relació dels 10 centres que finalment han conformat la mostra d'aquesta recerca:

Taula 1. Centres de la mostra¹

IES	Ciutat	Servei Territorial
IES P	Barcelona (Les Corts)	Barcelona ciutat
IES P	Barcelona	Barcelona ciutat
IES Q	Roquetes	Terres de l'Ebre
IES R	Barcelona (Sant Martí)	Barcelona ciutat
IES S	Castelldefels	Baix Llobregat
IES T	Lleida	Lleida
IES V	Montcada	Vallès occidental
IES W	Hospitalet de Llobregat	Barcelona comarques
IES X	Banyoles	Girona
IES Y	La Llagosta	Barcelona comarques
IES Z	Reus	Tarragona

2.2 Entrevistes

En cada centre de la mostra vam entrevistar d'una banda, el tutor o tutors de l'aula d'acollida (en tots els casos, a excepció de dos centres, van ser tutores) i, per l'altra, el coordinador pedagògic de l'ESO. Volíem així, obtenir dos punts de vista diferenciats: l'opinió del professor o professors més directament implicats en l'atenció a l'alumnat nouvingut i encarregats del funcionament de l'aula d'acollida i la visió d'un responsable del centre, una visió més global i sovint més allunyada del tracte directe amb l'alumnat estranger. Vam procurar sempre que aquestes entrevistes es realitzessin de forma separada per tal d'evitar així el biaix en alguna de les opinions i, alhora, poder detectar contradiccions o punts, com a mínim, discrepants en un tema tan sensible com el que ens ocupa.

Taula 2. Entrevistes realitzades

IES	Entrevistes realitzades	Entrevistes
IES P	1 Coord. pedagògica i 1 tutora d'AA	2
IES Q	1 Coord. pedagògica i 2 tutores d'AA	3
IES R	1 Coord. pedagògica i 2 tutores d'AA	3
IES S	1 Directora de l'IES i 1 tutor d'AA	2
IES T	1 Coord. pedagògic i 1 tutora d'AA	2
IES V	1 Coord. pedagògic i 1 tutora d'AA	2
IES W	1 Coord. pedagògic i 1 tutora d'AA	2
IES X	1 Coord. pedagògic i 1 tutor d'AA	3
IES Y	1 Coord. pedagògica i 1 coordinadora LIC	2
IES Z	1 Coord. pedagògica i 2 tutores d'AA	3
Total entrevistes		24

¹ Per tal de preservar la seva confidencialitat, el nom del centres ha estat anonimitzat. Al llarg dels text, quan ens referim a algun dels centres, ho farem amb una consonant prèviament assignada (per exemple: IES W).

Les entrevistes es van realitzar seguint la tècnica d'entrevista semiestructurada, establint preguntes entorn els següents apartats: a) organització de les aules d'acollida, b) atenció a l'alumnat i c) transició de l'aula d'acollida a l'aula ordinària. El guió emprat ha estat el següent:

ORGANITZACIÓ AULES D'ACOLLIDA

Descripció del centre

- Població autòctona
- Població estrangera
- Estudis ofertats
- Problemes socials concrets al centre? Absentisme? Col·lectius conflictius?
- Llengua d'ús per a les relacions personals en el centre?
- Activitats extraescolars?
- Context curricular i organitzatiu del centre:
 - UAC
 - UCE
 - Psicopedagog

Creació de l'aula d'acollida

- Antecedents a l'aula d'acollida: TAE? UAC?
- Data d'inici de l'aula d'acollida
- Per què de la creació de l'aula d'acollida
- Agents implicats en la creació de l'aula d'acollida: escola, famílies, associacions, entitats, administracions públiques...
- Encaix de l'aula d'acollida en l'estructura organitzativa d'atenció a la diversitat del centre
- Objectius generals de l'aula d'acollida: llengua? Instrumentals?
- Població "diana": edats, nacionalitats...

Organització de l'aula d'acollida

- Assessors LIC? Quin paper hi juguen?
- Coordinador de centre en llengua, interculturalitat i cohesió social: qui és? Com es tria?
- Professor / tutor: formació? titulació? contractació?
- Acció coordinada amb altres agents educatius? EAP?
- Col·laboració amb altres organismes? Serveis socials? Plans d'entorn?
- Existeix un servei d'interpretació?
- Evolució de l'organització de l'aula d'acollida
- Implicació de tot el claustre? Actitud de la resta del professorat?

ATENCIÓ A L'ALUMNAT

Atenció acadèmica a l'alumnat

- Hi ha un pla d'acollida establert?
- Qui té el primer contacte amb l'alumne al centre?

- Com es realitza l'avaluació inicial de l'alumne?
- Qui pren les decisions sobre l'evolució de l'alumne?
- Quant dura l'atenció especialitzada? Dos cursos com a màxim?
- Desdoblaments per nivells a l'aula ordinària?
- Seguiment de l'evolució de l'alumne: qui la fa? Com es fa?
- Materials:
 - Qui els realitza?
 - On s'aconsegueixen?
 - Treball autònom?
 - Adaptacions curriculars?

Altres tipus d'atenció

- Mobilitat de l'alumnat? Coordinació amb centres catalans anteriors?
- Es fa un treball afectiu amb l'alumne ?
- Quin treball es fa amb les famílies de l'alumnat nouvingut?
- De quina forma es reconeix la llengua d'origen de l'alumnat nouvingut?
Classes de llengua i cultures d'origen?
- Com es materialitza la interculturalitat?
- Activitats adreçades a tot l'alumnat?
- Es potencia d'alguna forma la participació dels nouvinguts en les extraescolars, excursions i altres activitats?

TRANSICIONS DE L'AULA D'ACOLLIDA A L'AULA ORDINÀRIA

Temps d'estada de l'alumne a l'aula d'acollida

- Criteris establerts sobre el temps d'estada?
- Diferències per nacionalitats i/o llengües?

La transició progressiva a l'aula ordinària

- Qui pren les decisions sobre la transició a l'aula ordinària?
- Criteris que marquen la transició progressiva a l'aula ordinària?
 - Coneixement de les llengües
 - Nivell a les assignatures instrumentals
 - Altres
 - Nivell de flexibilitat d'aquests criteris? Segons nacionalitat? Edat d'arribada?...
- Es consulta amb els professors o el tutor de l'aula ordinària?
- Es consulta l'alumne sobre el seu pas a l'aula ordinària?

La transició definitiva a l'aula ordinària

- Hi ha un seguiment del procés de transició? De quin tipus? Qui el fa?
Professor AA? Professor AO?
- Com se sol produir el procés de transició? Assignatures? Principals dificultats?
- Durada des de l'inici de la transició a la incorporació total a l'AO?
- Etapes de consolidació?
- El procés de transició pot fer marxar enrere?

- Nivells de flexibilitat en les transicions: nacionalitat? Edat d'arribada? Llengua?

Actitud de l'alumne

- Quina és la reacció inicial d'un alumne en ser escolaritzat a una AA? Quina sol ser l'evolució d'aquesta actitud?
- Influeix en la decisió de mantenir-lo a l'aula d'acollida?
- Es detecten tendències d'alumnes per nacionalitat?
- Es detecten canvis emocionals / de caràcter en el procés de transició?
- Dimensió relacional amb els alumnes de l'AO i de l'AA
- Reacció dels alumnes de l'AO?

Materials de transició

- Elaboració de materials de transició
- Adaptacions curriculars?
- Treball Individualitzat a l'aula ordinària?

Avaluació

- Com s'avalua els alumnes?
- Notes de l'aula d'acollida? Com es recullen oficialment?
- Notes de l'aula ordinària?
- Exigència: hi ha un tracte diferenciat? En quin sentit?

A partir de la informació recollida en les entrevistes, es va elaborar una fitxa resum per a cada centre, per tal de controlar aquelles variables que considerem rellevants a l'hora d'estructurar una possible tipologia d'aules d'acollida. Tot i així, les pràctiques observades a les entrevistes no estan exemptes de mancances i/o problemes i, el que ens sembla més important, ens han permès assolir el nostre objectiu ja que aporten pistes interessants per conèixer diferents lògiques de funcionament de les aules d'acollida a Catalunya.

2.3 Buidatge d'expedients

La primera fase del treball de camp ens va permetre obtenir informació referent a l'organització de les aules d'acollida en aquests onze centres. A partir d'aquesta informació, com veurem al capítol 4, hem elaborat una tipologia d'aules d'acollida, integrada per tres models.

La segona fase del treball de camp parteix d'aquesta tipologia, amb l'objectiu d'aprofundir en el coneixement sobre les trajectòries acadèmiques de l'alumnat estranger escolaritzat en els diferents tipus de centres, així com en el paper desenvolupat per cada organització d'aula d'acollida sobre el mateix.

Aquesta fase del treball de camp més intensiva s'ha realitzat a quatre centres:

- Dos IES amb aules d'acollida que responen a les principals característiques englobades en el Model A.
- Un IES, l'aula d'acollida del qual recull els elements característics del Model B.1

- Un IES que organitza la seva aula d'acollida seguint l'estructura mostrada en el Model B.2

El treball realitzat en aquests quatre centres ha estat possible gràcies al suport i la col·laboració de la Subdirecció LIC i dels centres visitats que ens han permès accedir als expedients acadèmics dels alumnes estrangers que havien estat o estaven escolaritzats en els centres educatius visitats i que havien assistit o assistien a l'aula d'acollida.

Vam sol·licitar accés als expedients acadèmics d'alumnes arribats abans del curs actual (2007/2008), tant si encara estaven en el centre com si havien finalitzat la seva estada en el mateix. Un total de 200 expedients configuren la mostra d'alumnes estrangers a què hem tingut accés. Ara bé, la informació relativa al desenvolupament acadèmic dels estudiants als seus centres no és recollida de forma uniforme i sistemàtica a tots els centres, motiu pel qual no hem aconseguit obtenir una informació homogènia per als 200 alumnes. Les principals fonts d'informació integrades dins dels expedients acadèmics dels alumnes són les següents, tenint present que aquestes no estan disponibles ni a tots els centres ni per a tots els alumnes:

Dades personals (any i lloc de naixement, any d'arribada, dades familiars, etc)

- Fitxa de l'alumne
- Sol·licitud de preinscripció al centre

Informació de competències acadèmiques (coneixements lingüístics, formació prèvia, necessitats educatives específiques...)

- Informe del centre anterior sobre l'alumne
- Informe individual de NEE vinculades a situacions socioeconòmiques o socioculturals desfavorides
- Informe inicial d'Incorporació Tardana
- Recollida d'informació inicial
- Entrevista alumne i família

Informació sobre el pla de treball en el centre

- Fitxa de tutoria
- Plans de Treball Individual
- Adaptacions Curriculars Individualitzades

Informació sobre aspectes relacionals i de comportament

- Notificacions i avisos a les famílies
- Notificacions a altres instàncies: benestar Social, serveis territorials d'educació...
 - Expedients sancionadors del centre
 - Informes de faltes
 - Full d'incidències

Informació sobre el rendiment acadèmic

- Informe d'avaluació final de curs
- Informe qualitatiu del tutor curs
- Informe qualitatiu de l'aula d'acollida
- Informes de la Unitat d'escolarització compartida

La informació recollida a partir d'aquesta varietat de fons estructura l'aproximació al rendiment acadèmic de l'alumnat estranger que ocuparà els apartats del capítol 6 d'aquest informe.

Podem afirmar, doncs, que cadascuna de les fases del treball de camp es correspon amb un objectiu del present projecte. Així, les entrevistes en els diferents centres ens han permès estructurar diversos models d'organització de les aules d'acollida, ressaltant aquells elements que comporten un tractament substancialment diferent de l'alumnat estranger. La segona fase, és a dir, el buidatge dels expedients acadèmics, ens ha permès reconstruir l'experiència de l'alumnat estranger.

Tot i que el propòsit inicial era conèixer els elements que influeixen en el rendiment acadèmic de l'alumnat estranger, centrant-nos especialment en l'efecte de l'assistència a l'aula d'acollida i la seva progressiva incorporació a l'aula ordinària, aquest objectiu ha estat difícil d'assolir per diverses raons. D'una banda, la informació referent a les trajectòries acadèmiques de l'alumnat estranger és incompleta en alguns dels centres analitzats, impossibilitant així l'anàlisi en profunditat per a cada centre i la comparació entre ells. De l'altra, la informació recollida pels centres –i a la qual, per tant, hem tingut accés- no permet abordar el conjunt de qüestions que intuïm influeixen en el rendiment acadèmic de l'alumnat estranger. Per tot plegat, abordarem les trajectòries acadèmiques de l'alumnat estranger mirant de detectar aquells elements que estan relacionats amb el model organitzatiu de l'aula d'acollida, però sempre tenint present que atenent als buits que presenten aquestes dades cal ser cautelosos alhora d'establir relacions causals clares. Ens plantegem doncs l'anàlisi d'aquestes dades com una aproximació exploratòria a la realitat específica d'alguns centres.

3. Les aules d'acollida

3.1 Antecedents

Les aules d'acollida van ser creades a Catalunya en el curs 2004/2005 amb l'objectiu de superar els principals problemes plantejats per l'anterior model d'incorporació d'alumnat estranger als centres d'educació secundària i d'implementar mecanismes d'acollida també als centres d'educació primària.

L'any 2003 s'inicia el Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera 2003/2006 (PAANE), centrat especialment en aspectes relacionats amb l'aprenentatge de la llengua. El principal instrument recollit en aquest Pla per a l'atenció de l'alumnat estranger són els Tallers d'adaptació escolar i aprenentatges instrumentals bàsics (TAE). Els TAE van ser creats com un recurs adreçat a l'alumnat que s'incorpora al sistema educatiu de Catalunya durant l'etapa d'educació secundària obligatòria sense coneixement de cap de les dues llengües oficials (català i castellà) i amb greus dèficits de formació inicial.

Aquests TAE estaven integrats en un IES determinat del municipi però atenien a l'alumnat estranger escolaritzat no només en aquest centre sinó que funcionaven com a recurs extern per a altres centres del municipi. Els alumnes estrangers es matriculaven en el centre corresponent i eren derivats temporalment al TAE més adient que, com a norma general, coincidia amb el TAE més proper. L'alumne repartia la seva jornada lectiva entre els dos centres educatius. Al matins assistia al centre on estava ubicat el TAE i, per la tarda, l'alumne estranger s'integrava al seu grup-classe ordinari en el centre on estava matriculat.

La desvinculació de l'alumnat respecte al seu centre educatiu de referència, així com la no integració del mateix en el seu grup classe, juntament amb altres qüestions com l'increment de l'índex d'absentisme escolar entre els alumnes que assistien al TAE, va motivar un important canvi en els mecanismes d'atenció a l'alumnat nouvingut, canvi que es va materialitzar en la substitució progressiva dels TAE per aules d'acollida.

L'any 2004 el Departament d'Educació decideix substituir el PAANE per un nou pla que rep el nom de Pla per a la Llengua i la Cohesió Social. Aquesta transformació respon a la voluntat d'incloure com a objectius de la política d'atenció a l'alumnat nouvingut altres elements més enllà de l'acollida lingüística que tinguessin en compte aspectes emocionals, de convivència i de cohesió social. Així, el nou Pla per a la Llengua i la Cohesió social pretén mostrar una "visió més global per promocionar i consolidar la llengua pròpia com a eix vertebrador d'un projecte educatiu plurilingüe i d'un model educatiu intercultural, amb una finalitat de cohesió social".

3.2 Marc normatiu

La implementació de les aules d'acollida està vinculada a la creació pel Decret 282/2004 de la Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social (Subdirecció LIC). Aquesta subdirecció, com a mostra de l'amplitud dels objectius entorn l'acollida de l'alumnat nouvingut, es constitueix a partir de dues unitats administratives. D'una banda, el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) i, de l'altra, el Servei d'Interculturalitat i Cohesió Social (SICS), que són els dos responsables de la implementació del nou Pla per a la Llengua i la Cohesió Social en els territoris, en col·laboració amb un equip de suport i assessorament de llengua, interculturalitat i cohesió social (assessors LIC), que manté contacte directe amb els centres i els tutors d'acollida.

Les aules d'acollida plantegen algunes diferències essencials respecte als TAE. En primer lloc, no es tracta d'un recurs extern sinó que es planteja la creació d'una aula d'acollida per a cada centre educatiu, evitant així els desplaçaments de l'alumnat estranger entre dos centres i reduint l'índex d'absentisme escolar entre aquest col·lectiu. En segon terme, les aules d'acollida amplien les seves funcions, quedant configurades com a recurs d'aprenentatge lingüístic però també com a mecanisme per a impulsar l'educació intercultural i la cohesió social en els centres. I, en últim lloc, les aules d'acollida no són un recurs exclusiu de l'ensenyament secundari sinó que es configuren com a recurs adreçat als alumnes d'Incorporació Tardana, és a dir, aquells que s'escolaritzen a l'educació primària a partir del 2n cicle (a partir dels vuit anys).

En aquesta recerca ens centrarem en l'observació d'aules d'acollida creades en centres educatius públics d'educació secundària però és important tenir present l'existència d'aquestes aules a l'educació primària, atès que un nombre considerable dels alumnes escolaritzats a l'educació secundària han assistit prèviament a centres d'educació primària amb una aula d'acollida.

La creació d'una aula d'acollida en un centre educatiu comporta l'assignació d'un docent específic (tutor d'aula d'acollida), així com una dotació informàtica, material didàctic i un pla de formació i assessorament sistemàtic de la mà dels assessors LIC.

L'aula d'acollida segons estableix el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social no està plantejat necessàriament com un espai físic, sinó que engloba un conjunt d'estratègies relacionades amb els següents aspectes:

- Nomenament d'un tutor o tutora d'acollida.
- Gestió del temps curricular de l'alumnat, tenint en compte una dedicació aproximada de 12 hores per a l'aprenentatge intensiu de la llengua, evitant interferir en aquelles matèries que faciliten el procés de socialització de l'alumne.
 - Creació d'un fons documental que reculli materials didàctics i propostes metodològiques.
 - Pautes per al professorat de les diferents àrees que permetin reforçar el procés d'enriquiment lingüístic i cultural.
 - Avaluació inicial per permetre el disseny de programacions adaptades.

- Seguiment dels alumnes i acció tutorial que garanteixi la coordinació amb l'equip docent i la incorporació progressiva de l'alumne a l'aula ordinària.
- Comunicació amb la família per establir lligams de col·laboració.
- Coordinació amb els serveis externs al centre.
- Coordinació de tots els docents implicats.

Segons allò establert en el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social, doncs, l'aula d'acollida no implica només la creació d'un dispositiu d'atenció a la diversitat a través de l'adjudicació d'un tutor d'acollida al centre sinó que requereix del compromís explícit de l'equip directiu per adequar progressivament les lògiques de funcionament del centre cap a la consecució d'un centre acollidor. D'aquesta forma, tot i que el tutor d'acollida ha de ser el referent més proper per a l'alumne, "és tot el centre educatiu el responsable de la resposta educativa que s'ofereix a l'alumnat i la seva incorporació al centre no és únicament una "responsabilitat" del tutor o tutora d'acollida sinó de tota la comunitat educativa".

Les aules d'acollida, tal i com les recull el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social, queden configurades com un instrument flexible en la seva implementació concreta en els centres però subjecte a tres característiques. En primer lloc, es tracta d'un mecanisme obert, on els alumnes estrangers assisteixen un temps determinat de la seva jornada lectiva però complementen aquesta jornada a l'aula ordinària, amb el seu grup-classe de referència. Les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació secundària estableixen que "cap alumne/a ha de romandre totes les hores lectives a l'aula d'acollida" i proposa com a opció recomanable que "hi estigüés la meitat del seu horari lectiu". A més, destaca que "pel caràcter obert de l'aula els alumnes han de poder incorporar-s'hi en qualsevol moment del curs i també s'ha de poder decidir la reincorporació d'un alumne o alumna a l'aula ordinària en el moment que es consideri més adient".

Per altra banda, es tracta d'un instrument flexible, és a dir, amb capacitat d'adaptació a l'alumne en qüestió. A tal efecte, les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació secundària estableixen que "és convenient que l'horari de l'aula d'acollida no interfereixi en aquelles matèries que l'alumnat nouvingut pot compartir amb els companys de classe". A més, es recull que l'aula d'acollida ha de organitzar-se de forma que pugui "atendre l'alumnat en grups diversos en funció de la seva escolarització prèvia, la seva llengua d'origen o altres característiques que puguin determinar necessitats específiques diferenciades".

Per últim, es tracta d'un dispositiu de caràcter temporal. L'aula d'acollida no es concep com una aula d'educació paral·lela sinó que ha de ser entesa com un mecanisme de transició, un instrument que exerceix de pont entre l'entrada al centre educatiu per part de l'alumne estranger i la seva total incorporació a l'aula ordinària. Les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació secundària estableixen que el principal objectiu de l'atenció a l'alumnat nouvingut des de les aules d'acollida és que l'alumne "el més ràpidament possible, pugui seguir amb normalitat el currículum i adquirir l'autonomia personal dins de l'àmbit escolar o social".

Aquestes tres característiques es troben a la major part de les aules d'acollida que formen part de la nostra mostra de centres, tot i que cada element es manifesta amb una intensitat diferent.

Aquest nou model trenca amb la concepció inicial de les aules d'acollida tancades, desenvolupades en molts països europeus que pretenien anivellar completament l'alumnat nouvingut a l'alumnat autòcton en coneixements lingüístics, de forma que s'impossibilitava l'entrada de l'alumne estranger a l'aula ordinària fins que aquest havia assolit uns nivells elevats de domini de la llengua d'acollida, circumstància que podia arribar a no donar-se mai. Les aules d'acollida obertes parteixen de dues premisses: d'una banda és impossible que els alumnes estrangers adquireixin la nova llengua d'acollida de forma completa en el breu temps que duren els seus estudis secundaris i, de l'altra, en un temps més breu és possible dotar l'alumne dels coneixements bàsics que permetin la seva relació amb els companys i el professorat. A partir d'aquestes dues idees inicials, l'aula d'acollida oberta, a diferència de l'aula d'acollida tancada, no pretén formar experts en llengua catalana sinó facilitar a l'alumne les eines per establir relacions amb els seus companys i el seu professorat, de forma que es faciliti la incorporació a l'aula ordinària.

Les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació secundària estableixen així que "el centre ha de donar una resposta personalitzada per garantir l'aprenentatge de la llengua, l'accés al currículum comú i els processos de socialització d'aquest alumnat i establir els criteris metodològics i els materials curriculars que facilitin la integració a les aules ordinàries des del primer moment". D'aquesta manera, sense abandonar que l'aprenentatge de la llengua és essencial per al desenvolupament de l'alumne en el sistema educatiu català, es plantegen altres objectius també prioritaris, lligats principalment a la cohesió social.

3.3 Les aules d'acollida en xifres

L'adjudicació de les aules d'acollida, que han experimentat un increment progressiu des del curs 2004/2005, es realitza a partir dels següents criteris:

- Un nombre d'alumnes nouvinguts superior a nou (s'entén per alumnat nouvingut aquell que fa menys de 24 mesos que està escolaritzat a Catalunya).
- Equilibri en l'oferta educativa de la zona, de manera que la dotació d'aules d'acollida contribueixi a la distribució equilibrada de l'alumnat nouvingut entre tots els centres.

Per al curs 2004/2005 van ser creades un total de 649 aules d'acollida, xifra que ha estat pràcticament doblada després de quatre anys de progressiva implementació en els centres públics, tant d'educació primària com d'educació secundària. La següent taula mostra l'evolució de la implantació de les aules d'acollida a Catalunya des del curs 2004/2005 fins a l'actualitat, segons els serveis territorials corresponents.

Taula 3. Evolució de la implantació de les aules d'acollida

SERVEIS TERRITORIALS	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Barcelona ciutat	127	158	176
Barcelona Comarques	166	269	314
Baix Llobregat-Anoia	59	89	98
Vallès Occidental	56	83	99
Girona	86	129	146
Lleida	50	79	100
Tarragona	75	89	102
Terres de l'Ebre	30	40	46
TOTAL	649	936	1.081

Font: Departament d'Educació i Balanç del Pla de Govern 2004 – 2007 de la Generalitat de Catalunya

Si ens centrem en el nombre de professors tutors d'acollida assignats als centres públics d'educació secundària, les dades són les següents:

Taula 4. Professorat tutor d'aula d'acollida

SERVEIS TERRITORIALS	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Barcelona ciutat	38	41	45
Barcelona Comarques	33	79	91
Baix Llobregat-Anoia	25	36	40
Vallès Occidental	25	31	37
Girona	35	47	50
Lleida	19	28	33
Tarragona	26	31	34
Terres de l'Ebre	14	17	17
TOTAL	215	310	347

Font: Departament d'Educació i Balanç del Pla de Govern 2004 – 2007 de la Generalitat de Catalunya

Per la seva banda, per als centres concertats s'han obert diferents convocatòries de subvenció per a la realització del suport a l'acollida i a l'aprenentatge de la llengua catalana destinats a l'alumnat estranger de nova incorporació al sistema educatiu català. Aquestes dotacions econòmiques han variat des del curs 2004/2005 tant en volum com en concepte. Així, per a aquest primer curs d'implementació de les aules d'acollida, els centres concertats tenien accés a 7.200€ destinats a hores de professorat i a adquisició de material. Per al curs següent, 2005/2006, la dotació es mantenia en 7.200€ però només destinada a hores de professorat. Per al curs 2006/2007, la dotació es va incrementar fins a 12.000€ per als centres amb més de

nou alumnes nousvinguts i fins a 18.000€ per a aquells altres centres concertats amb més de 15 alumnes nousvinguts (en tots dos casos la subvenció ha de cobrir la contractació de professorat).

3.4 Altres aspectes de l'acollida

Al marge de l'aula d'acollida com a instrument d'atenció a la diversitat i lligat, precisament, a les característiques amb què aquest dispositiu és dissenyat, des del Pla per a la Llengua i la Cohesió Social s'inclouen alguns elements respecte a l'acollida de l'alumnat estranger emmarcats en l'aula ordinària.

Els Plans Individuals Intensius (PII) han de donar resposta a l'especificitat del procés d'aprenentatge de cada alumne incorporat a l'IES, especialment en aquells casos que comporten singularitats respecte a l'edat, la procedència, l'escolarització prèvia i el coneixement de la llengua. Els PII han de recollir la informació obtinguda a partir de l'avaluació inicial de l'alumne i alhora establir les prioritats respecte a les necessitats educatives de l'alumne que han de ser treballades, així com establir els mecanismes de planificació, seguiment i avaluació del procés d'aprenentatge de l'alumne.

Sovint, el disseny del PII anirà vinculat a l'elaboració d'una Adaptació Curricular Individualitzada (ACI) o, fins i tot, a una modificació del currículum quan l'alumne no només planteji dificultats lingüístiques o quan aquestes siguin especialment importants. L'objectiu és crear les circumstàncies i els mecanismes per tal que determinats alumnes adquireixin les competències bàsiques, definides en les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació secundària com les següents: "comprensió i expressions orals i escrites, agilitat en el càlcul i en la resolució de problemes, coneixements essencials dels àmbits social i científic i autonomia en el treball escolar".

Aquests són aspectes que escapen en bona mesura d'aquesta recerca, atès que l'objecte d'estudi ha estat fixat pròpiament en el funcionament de l'aula d'acollida i els seus efectes sobre l'alumnat estranger. Ara bé, és necessari tenir present que altres elements centrals en el tracte a la diversitat, com són els PII o les ACI, complementen la tasca realitzada des de les aules d'acollida.

4. Una tipologia de models organitzatius

Les aules d'acollida són un dispositiu dissenyat en el marc del Pla per a la Llengua i la Cohesió Social per a l'acollida de l'alumnat immigrant que s'escolaritza a les aules catalanes que s'ha anat expandint de forma progressiva en el territori, arribant a centres de primària i de secundària, tant de titularitat pública com de titularitat privada.

Malgrat que l'objectiu final és compartit per tots els centres –l'acollida i integració de l'alumnat nouvingut en el centre educatiu-, les aules d'acollida no han estat dissenyades com a instruments tancats amb una organització prefixada i idèntica per a tots els centres. És a dir, no es tracta d'un dispositiu reproduït d'igual forma a tots els centres educatius sinó que l'estructuració de l'aula d'acollida i la seva ubicació dins del centre, així com la relació amb altres mecanismes d'atenció a la diversitat o d'ensenyament ordinari, s'adapta a la diversitat de situacions en què es produeix l'escolarització de l'alumnat d'origen estranger als centres de secundària.

Així doncs, les aules d'acollida han estat dissenyades com a recurs adaptable a les realitats i necessitats de cada un dels centres educatius en què es creen. A partir de les entrevistes realitzades tant als tutors d'aules d'acollida com als coordinadors pedagògics dels centres, en aquest apartat mirem de descriure la diversitat d'estructures creades als diversos IES visitats per tal d'acollir la població estrangera. A tal efecte hem identificat una sèrie d'elements que diferencien el funcionament i organització dels dispositius específics d'atenció a la diversitat entre els centres visitats.

Malgrat la gran diversitat d'elements organitzatius, ens centrarem en aquells que creiem que incideixen de forma especial en el procés d'incorporació de l'alumne a l'aula ordinària, tot i no deixar de banda elements propis de la primera acollida. En concret, són deu els elements que han centrat la nostra atenció a l'hora d'analitzar o diferenciar els dispositius d'atenció a la diversitat creats en cada centre:

- Organització dels horaris de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària
- Professorat implicat en l'aula d'acollida
- Agrupacions d'alumnes en l'aula d'acollida
- Entrada d'alumnat autòcton a l'aula d'acollida
- Matèries impartides en l'aula d'acollida
- Avaluació de totes les assignatures del currículum
- Relació amb les famílies estrangeres

Si bé tots aquests elements aporten informació rellevant sobre l'acollida de l'alumnat estranger, hi ha tres que destaquen per la seva importància i, sobretot, pels seus efectes sobre el procés d'integració de l'alumne en el centre escolar. En primer lloc, la confecció dels horaris de l'aula d'acollida; en segon terme, el professorat implicat en aquest dispositiu i, per últim, les agrupacions d'alumnes realitzades a l'aula d'acollida. És precisament a partir d'aquests tres punts -i de la seva diferent materialització en les experiències pràctiques observades- que esdevé possible identificar diferents models d'aules d'acollida.

Taula 5. Variables que conformen la tipologia d'aules d'acollida

HORARIS	PROFESSORAT	AGRUPACIONS
Priorització de l'aula d'acollida	Només tutors d'AA	Per nivells de català
Priorització de l'aula ordinària	Professors d'altres departament ensenyen català	Per nacionalitats
Adscripció a un grup classe	Professors d'altres departaments ensenyen altres matèries	Per cicles educatius de l'ESO
		Per horaris d'aula ordinària
		Combinació d'agrupacions

A continuació presentem els tres models organitzatius més rellevants. Hem intentat integrar-los dins d'una possible tipologia, és per això que hem de tenir present que en alguns centres conviuen diverses d'aquestes lògiques o bé que aquestes són aplicades sovint amb certa flexibilitat, comportant algunes variacions.

L'ordre d'exposició pretén anar d'aquelles estructures més específiques en l'atenció a la diversitat a aquelles altres més "normalitzades". És a dir, comencem presentant l'estructura d'acollida d'aquells centres que desenvolupen una major diferenciació en el tracte a l'alumnat estranger respecte a l'alumnat autòcton per, a continuació, mostrar aquelles aules d'acollida amb elements menys diferenciats. Cal tenir present, però, que en tots els casos, en menor o major grau, ens referim a dispositius específics d'atenció a la diversitat.

Al marge dels tres models, introduïrem un cas especial d'aula d'acollida que, per la seva singularitat, creiem que mereix un comentari individual, atès que en ell s'observen alguns punts forts i febles de l'atenció a l'alumnat nouvingut sobre els quals és convenient reflexionar. I, per últim, farem referència a la resta d'elements organitzatius i/o estructurals de les aules d'acollida visitades que, malgrat no constituir per ells sols models identificables, ajuden a entendre el funcionament d'aquests dispositius d'atenció a la diversitat, introduint alhora algunes variants.

Cal recordar que no és el nostre propòsit realitzar una panoràmica exhaustiva de la totalitat d'organitzacions d'aules d'acollida existents a Catalunya ni tampoc realitzar una catalogació representativa de totes elles, sinó que aquestes pàgines pretenen contribuir a entendre les lògiques de funcionament de diverses aules d'acollida, tot comentant els punts forts i febles de cadascuna d'elles. Òbviament, ni tots els punts febles són presents a tots els centres visitats que responen a cada model, ni tots els punts forts es desenvolupen a cadascun d'ells amb la mateixa intensitat. Tot i així, creiem interessant realitzar aquesta aproximació a cada model a partir d'aquesta doble mirada (punts forts i punts febles), amb la intenció d'evitar caure en concepcions maniqueïstes de les diferents estructures d'atenció a la diversitat, tot exposant alhora les motivacions i objectius que s'amaguen darrera de cadascuna d'elles.

Veurem en propers apartats, l'efecte que l'aplicació dels diferents models d'aules d'acollida pot exercir sobre el rendiment acadèmic de l'alumnat estranger, així com sobre els seus resultats.

4.1 Model A: Centralitat dels horaris de l'aula d'acollida

El tret diferenciador d'aquest primer model recau en la configuració dels horaris de l'aula d'acollida. El que esdevé el punt comú als diferents centres educatius que incloem en aquesta tipologia és la creació d'uns horaris d'acollida amb independència dels horaris de l'aula ordinària per a cada alumne estranger. Com veurem a continuació, l'establiment d'uns horaris d'aula d'acollida independents respecte als horaris d'aula ordinària es complementa amb la creació d'unes determinades agrupacions dels alumnes que hi coincideixen en un mateix moment. Més enllà d'aquests dos elements –que, com hem presentat anteriorment, configuren l'eix d'aquesta categorització-, no existeixen altres punts de coincidència entre els centres educatius als quals lliguem aquest model d'aula d'acollida. D'aquesta forma, elements com el professorat que intervé a l'aula d'acollida, l'avaluació de l'alumne o la relació amb les famílies estrangeres varien de forma important entre els centres que opten per aquesta estructura organitzativa. Vegem-la amb major profunditat.

4.1.1 Horaris

Com acabem de comentar, les aules d'acollida adquireixen en aquest model una major centralitat: és a dir, l'alumne té assignat un horari d'aula d'acollida i en aquelles hores restants assisteix a l'aula ordinària, independentment (en la major part dels casos) de les assignatures que s'imparteixen durant aquelles hores a l'aula ordinària. És possible afirmar, doncs, que es tracta d'una estructura que prioritza l'assistència de l'alumne a l'aula d'acollida i, per tant, el seu aprenentatge lingüístic per sobre de la seva presència a l'aula ordinària.

La justificació de l'establiment d'aquesta organització respon a diferents criteris. En alguns casos el màxim d'hores que la llei permet que un alumne rebi atenció específica equival al màxim d'hores que l'aula d'acollida roman oberta, motiu pel qual no hi ha possibilitat d'adaptació d'horaris a cada cas particular i la jornada lectiva de l'alumne s'organitzarà a partir de l'horari de funcionament de l'aula d'acollida. En altres centres, a l'aula d'acollida es creen grups homogenis de nivell de llengua catalana integrats per alumnes de diferents grups-classe, de forma que l'adaptació als horaris ordinaris de cada alumne es planteja excessivament complexa (fins i tot impossible) i s'opta per confeccionar uns horaris d'acollida fixos, a través dels quals s'assegura la cohesió del grup d'alumnes que coincideix en un mateix moment a l'aula d'acollida. En aquesta mateixa línia, l'establiment d'unes hores dins l'aula d'acollida per a impartir assignatures instrumentals obliga que els alumnes que les han de cursar deixin d'assistir a l'aula ordinària durant aquelles hores, sigui quina sigui la matèria que s'estigui impartint en aquell moment.

Com hem vist, aquesta organització impossibilita que hi hagi cap tipus de control sobre les assignatures que l'alumne cursa a l'aula ordinària, de forma que és possible que es

produeixin certs desajustos. A mode d'exemple, és freqüent que en aquest tipus d'organitzacions es produeixi un "trencament" en l'assistència a una assignatura determinada, és a dir, que l'alumne cursi alguna hora d'aquella assignatura però no totes, situació que implica una dificultat afegida per a realitzar un bon seguiment de la matèria i per a avaluar-la, atès que l'alumne no ha pogut cursar l'assignatura de forma completa.

En altres casos, l'alumne ha d'estar present en les assignatures lingüístiques a l'aula ordinària (català, castellà...) o en algunes de difícil comprensió, amb les dificultats de seguiment que això implica. Aquesta situació desemboca en un cert sentiment de frustració per part de l'alumne nouvingut, que experimenta la seva estada a l'aula ordinària com una pèrdua de temps i/o una situació incòmoda, atès que no entén o no pot seguir què s'està fent en aquella classe (Alegre, Benito i González, 2006). En aquests casos, és freqüent que l'alumne desenvolupi activitats de treball autònom mentre el professor imparteix continguts a la resta del grup-classe. Aquest treball autònom pot ser producte d'una adaptació curricular de l'assignatura corresponent o bé pot ser treball de l'aula d'acollida. En aquest segon cas, l'aïllament de l'alumne dins de l'aula ordinària sol ser encara més destacat.

I el cas contrari. Una altra conseqüència de la prioritització dels horaris de l'aula d'acollida és que l'alumne no assisteix a l'aula ordinària a assignatures que podria seguir sense dificultats, com poden ser llengua castellana per als alumnes de l'Amèrica Llatina o anglès en el cas dels estudiants de l'Europa de l'Est, entre d'altres. En funció del bagatge educatiu previ i de la llengua d'origen, certs alumnes nouvinguts tenen certa facilitat per seguir amb normalitat algunes matèries. No obstant, no poden assistir a les mateixes pel fet de trobar-se a l'aula d'acollida. Aquesta situació afebleix l'evolució acadèmica de l'alumnat nouvingut, atès que li impedeix assistir a aquelles hores en què la seva presència i seguiment seria més normalitzat i on podria desenvolupar-se de forma autònoma.

Pel que fa als aspectes positius, aquesta organització permet l'acceleració de l'aprenentatge lingüístic en situar en un mateix grup a alumnes de nivells lingüístics similars. El fet que els alumnes de nivells avançats no coincideixin en un grup amb alumnes que acaben d'incorporar-se al sistema educatiu català evita, per una banda, l'avorriment o sensació d'endarreriment dels primers i, per l'altra, redueix la inseguretat dels que acaben d'arribar. Alhora, aquesta organització sol comportar la creació d'un grup constant d'alumnes, és a dir, els alumnes que coincideixen a l'aula d'acollida són sempre els mateixos, de forma que es facilita l'establiment de dinàmiques de grup, al mateix temps que s'afavoreix una evolució conjunta del grup. Cal advertir, però, que aquesta dinàmica pot comportar efectes no desitjats en l'àmbit relacional, atès que l'establiment d'uns forts vincles relacionals entre els alumnes de l'aula d'acollida pot dificultar la seva incorporació a xarxes relacionals amb alumnat autòcton (Alegre, Benito i González, 2006).

A nivell organitzatiu, aquesta és l'opció més senzilla per tal de quadrar els horaris del professorat i els horaris d'aula d'acollida i aula ordinària dels alumnes, en tant que no s'han de fer estratègies d'adaptació a assignatures concretes. Per últim, es tracta

d'una forma organitzativa que facilita l'avaluació "oficial" de l'alumne, atès que encara que de forma incompleta, l'alumne estarà present a l'aula ordinària com a mínim a una hora de cada matèria. Per llei, tot alumne ha de tenir una nota final a totes i cadascuna de les assignatures incloses en el currículum del seu curs. Malgrat la dificultat d'avaluació, el fet que l'alumne estigui present en alguna hora de la matèria a l'aula ordinària, tot i no seguir-la amb normalitat, és considerat per alguns centres el mecanisme per tal de poder avaluar "oficialment" aquest alumne. Veurem més endavant, com es resol aquesta qüestió en altres models.

4.1.2 Agrupacions

Com hem comentat breument, els centres educatius que fixen els horaris de l'aula d'acollida de forma independent als de l'aula ordinària són alhora els centres que majors facilitats presenten per a organitzar els grups dins de l'aula d'acollida. Els centres englobats dins d'aquest model opten per realitzar dues agrupacions de l'alumnat estranger: d'una banda, per cicles educatius de l'ESO i, de l'altra, per nivells de llengua catalana.

Són diversos els centres que organitzen la seva aula d'acollida per nivells de coneixement de llengua catalana, establint un "nivell zero" per als alumnes que comencen i un o dos nivells de progrés. Aquesta organització, com hem apuntat amb anterioritat, evita la convivència en un mateix horari d'alumnes amb diferents nivells de català, afavorint, per una banda, l'organització de les dinàmiques de classe amb un alumnat de nivell similar i, per l'altra, evitant l'avorriments dels alumnes més avançats, que no han de repetir continguts prèviament apresos per l'arribada d'un nou company. A més, com comentàvem també anteriorment, la separació d'alumnes per nivell reconforta els alumnes amb majors problemes lingüístics, que no es veuen pressionats per la presència d'alumnes amb majors coneixements.

El principal inconvenient de l'organització dels grups fixos de nivell de llengua catalana, recau en el requeriment d'una certa independència respecte al grup-classe ordinari, de forma que els horaris d'assistència al grup ordinari no responen, en la major part dels casos, a una lògica instrumental o pedagògica, sinó a les hores que sobren un cop establerta la jornada de l'aula d'acollida. Un segon punt a tenir present és la coincidència en un mateix horari d'alumnes d'edats molt diferents i, per tant, amb madureses personals també diverses. En aquests casos, malgrat que es comparteixin uns coneixements de llengua catalana, els interessos i actituds davant l'aprenentatge poden ser distants, obligant el professorat a trobar dinàmiques pedagògiques diferenciades dins d'un mateix grup.

Per tal de salvar aquest darrer inconvenient, algunes aules d'acollida tenen present l'edat de l'alumne a l'hora d'organitzar l'aprenentatge de la llengua, de forma que s'evita barrejar alumnes de cursos o cicles diferents, creant una aula d'acollida pel 1r cicle (1r i 2n de l'ESO) i una altra pel 2n cicle (3r i 4t d'ESO). Entre els elements positius d'aquesta organització destaca la possibilitat d'adaptar l'aprenentatge de la llengua catalana als continguts de les assignatures de cada curs o cicle, podent realitzar una major aproximació al vocabulari necessari per a cada etapa, atès que els

alumnes del grup cursen les mateixes assignatures a l'aula ordinària o responen a un nivell similar. Alhora, es crea un clima més normalitzat, en tant que els alumnes que conviuen a l'aula d'acollida són d'edats semblants, comparteixen inquietuds i, sovint, pertanyen a un mateix grup-classe de referència.

El principal inconvenient de la creació d'aules d'acollida per edat és, precisament, un dels punts forts de l'organització per nivells de llengua abans exposats: alumnes de diferents nivells de llengua catalana i de temps d'estada al país es troben en un mateix espai amb un únic professor, fet que pot comportar, d'una banda, que els alumnes amb major nivell s'avorreixin davant la necessitat d'explicar conceptes bàsics per als seus companys nouvinguts i, per l'altra, que el professorat es trobi amb majors dificultats per a crear dinàmiques d'aprenentatge amb una classe de nivells molt diversos. Sovint, davant d'aquesta situació, s'ha optat per recuperar el treball per racons emprat a l'educació primària, és a dir, un mateix grup d'aula d'acollida se subdivideix en grups per nivells de coneixement del català que treballen de forma més o menys autònoma en funció de la tasca a realitzar.

4.1.3 Professorat

El perfil del professorat no és, en aquest cas, un dels punts definitoris del model. Els centres visitats que opten per organitzar l'aula d'acollida de forma independent als horaris d'aula ordinària dels alumnes, plantegen estratègies divergents en relació, per una banda, al professorat que intervé en el dispositiu d'acollida i, per l'altra, al paper que aquest desenvolupa.

Així, en alguns casos l'ensenyament de l'alumnat estranger recau exclusivament sobre el tutor o tutors de l'aula d'acollida, de forma que l'alumnat nouvingut entra en contacte principalment amb un professorat específic (que normalment no fa docència a grups ordinaris) i reduït (entre un i dos professors, segons el volum d'alumnat nouvingut matriculat al centre). En altres centres, professors de diversos departaments col·laboren en l'ensenyament del català a l'aula d'acollida. En aquests casos, tot i existir un tutor d'acollida responsable d'aquest dispositiu i de l'organització de l'aprenentatge de la llengua catalana, altres professors intervenen a l'aula d'acollida, bé com a docents autònoms, bé com a suport del tutor d'acollida. Existeixen també centres on determinats professors d'altres departaments imparteixen les matèries que els hi corresponen dins de l'aula d'acollida. En aquests centres, les aules d'acollida han obert els seus objectius pedagògics i curriculars a altres continguts, més enllà dels lingüístics, i l'entrada de professors d'altres departaments té per objectiu que sigui un professor del departament corresponent qui imparteixi aquestes assignatures. Veurem més endavant algunes de les implicacions de cadascuna d'aquestes opcions.

4.2 Model B: Centralitat dels horaris de l'aula ordinària

4.2.1 Horaris

Els centres educatius englobats en aquest model es caracteritzen per fixar les assignatures que l'alumne pot cursar a l'aula ordinària (tutoria, assignatures no verbals, educació física, llengua castellana pels alumnes d'Amèrica Llatina, anglès per l'alumnat de l'Europa de l'Est, francès per alguns alumnes del Magrib, etc.), tot establint que entre les hores que no pot seguir amb normalitat els continguts de l'aula ordinària, l'alumne assisteix a l'aula d'acollida per tal d'accelerar l'aprenentatge de la llengua catalana. En els casos en què es cregui que l'alumne requereix més hores d'acollida que aquelles que li resten lliures, s'optarà per ocupar hores de les assignatures que es consideren menys imprescindibles per al seu aprenentatge.

La prioritització dels horaris de l'aula ordinària pretén potenciar una certa normalització en l'escolarització de l'alumnat nouvingut, atès que dissenya la seva assistència al dispositiu d'acollida com un mecanisme compensatori que no interromp l'escolarització a l'aula ordinària sinó que la reforça, permetent que l'alumne es desenvolupi en aquelles matèries que pot comprendre i evitant, alhora, que aquest estigui present a l'aula ordinària en aquelles assignatures que no pot seguir.

Aquesta organització es proposa, doncs, controlar les assignatures realitzades a l'aula ordinària, evitant, quan sigui possible, que quedin assignatures dividides entre els horaris d'ambdues aules. En altres paraules, se sol perseguir que l'alumne cursi totes les hores d'una matèria a l'aula ordinària o que no en cursi cap per tal que no es produeixin situacions incòmodes tant per l'alumne com pel professorat a causa de la interrupció del seguiment de la matèria. Aquest tipus d'organització es contraposa a la del model A, exposat en l'apartat anterior, en el qual no es té en compte l'horari de l'aula ordinària en el moment de dissenyar l'assistència d'un alumne a l'aula d'acollida.

Cal matisar, però, que no sempre s'aconsegueix ni que l'alumne estigui en totes les assignatures que pot cursar a l'aula ordinària ni que no hagi d'assistir a alguna matèria que no pot seguir. Sovint, l'horari d'aula d'acollida no engloba la jornada lectiva completa, de forma que és possible que pels matins es creïn els horaris en funció de la capacitat de l'alumne per a seguir els continguts a l'aula ordinària però que, per la tarda, aquests hagin d'estar en el seu grup ordinari, independentment de les assignatures que s'imparteixin, perquè l'aula d'acollida roman tancada. Aquesta estratègia comparteix, doncs, alguns dels problemes plantejats per aquelles estructures que configuren els horaris de l'aula d'acollida amb independència respecte a l'aula ordinària, al marge d'aquells punts febles que li són propis i que comentem tot seguit.

Un primer problema de l'organització dels centres que estableixen els horaris dels alumnes en funció dels horaris de l'aula ordinària i la capacitat de l'alumne per a desenvolupar-se en ella és la possibilitat que algunes assignatures no siguin cursades per l'alumne ni a l'aula ordinària ni a l'aula d'acollida, amb el conseqüent conflicte en el moment de l'avaluació. D'una banda, quan les assignatures són cursades a l'aula

d'acollida (tot i que a un nivell diferent que a l'aula ordinària o, fins i tot, amb continguts diferenciats), s'opta perquè sigui el tutor d'acollida qui avaluï l'alumne d'aquella matèria, sempre aclarint que es tracta d'una adaptació curricular individualitzada i amb el vist-i-plau del professor de referència de l'assignatura en aquells casos en què el tutor d'acollida no pertanyi al departament corresponent. D'altra banda, quan l'alumne, encara que només puntualment, és present a l'aula ordinària en una assignatura, tot i realitzar treball autònom, el professor corresponent pot considerar que disposa d'algun tipus d'informació per tal d'avaluar-lo, sovint també en base a una adaptació curricular. Ara bé, quan l'alumne no cursa l'assignatura ni a l'aula ordinària ni a l'aula d'acollida, perquè a l'aula d'acollida no s'imparteix aquesta matèria i perquè l'alumne no és present en cap hora de la mateixa a l'aula ordinària, ni el tutor de l'aula d'acollida ni el professor d'aquesta assignatura a l'aula ordinària poden realitzar aquesta avaluació, avaluació que és obligatòria segons la llei.

Un segon conflicte es planteja per la coincidència, en un mateix grup, d'alumnes de diferents nivells lingüístics i d'edats diverses. L'adaptació dels horaris d'aula d'acollida als de l'aula ordinària comporta que en un mateix grup convisin alumnes amb diferents nivells i ritmes d'aprenentatges, amb diferents trajectòries escolars i amb temps diversos d'estada a Catalunya, atès que si bé es controla l'assistència a l'aula ordinària és impossible controlar la composició resultant a l'aula d'acollida d'aquestes adaptacions individuals. La varietat de perfils d'alumnes que comparteixen temps a l'aula d'acollida dificulta la feina del tutor, qui en un mateix espai ha de donar resposta a una gran diversitat de necessitats educatives, alhora que ha de treballar amb alumnes d'edats i madureses molt distants, llengües d'origen diferents, etc. Tot plegat implicarà la necessitat d'organitzar dinàmiques en grups més reduïts i amb noves estratègies didàctiques si es vol evitar l'avorriment d'aquells alumnes que fa més temps que estan a l'aula d'acollida i, alhora, assegurar un progrés adequat dels nous alumnes. Precisament aquests són dos dels inconvenients de l'aula d'acollida heterogènia: els alumnes que fa més temps que formen part d'ella senten que l'arribada de nous alumnes els endarrereix, ja que han de repetir continguts ja apresos, i els alumnes que arriben se senten en una situació d'inferioritat davant alumnes d'origen estranger que ja han progressat. Val a dir, però, que en alguns centres l'existència de dues aules d'acollida ha aconseguit solucionar aquesta disfunció, atorgant a cada aula un perfil d'alumne diferenciat, bé sigui per edat, bé sigui per pel nivell de competències en català.

Però al marge d'aquests possibles conflictes, l'adequació de l'atenció específica a l'alumnat nouvingut a partir de la lògica d'aquest segon model destaca per l'intent de normalitzar l'escolarització d'aquest alumnat, permetent, sempre que sigui possible, la seva incorporació i integració en un grup-classe ordinari. La idea en què es fonamenta aquesta organització és senzilla. L'aula d'acollida ha d'esdevenir un instrument de suport principalment lingüístic, organitzat de tal forma que no interfereixi en el seguiment de les assignatures a l'aula ordinària, tot plegat prioritant l'assistència de l'alumne al seu grup-classe de referència el màxim de temps possible.

4.2.2 Agrupacions

Com acabem de comentar, la complexitat organitzativa és un dels principals punts febles d'aquest model d'aula d'acollida i un dels principals motius pels quals alguns centres opten per buscar organitzacions alternatives. La necessitat de crear un horari per a cada alumne nouvingut, la revisió semestral d'aquests horaris a partir de l'evolució de l'alumne i la voluntat de configurar unes aules d'acollida funcionals són objectius que, en voler assolir-los simultàniament, complexifiquen els processos organitzatius del centre.

Els centres educatius que organitzen l'horari d'aula d'acollida de cada alumne en funció de les hores que cadascun d'aquests pot assistir a l'aula ordinària es troben amb majors dificultats a l'hora de crear grups de treball estables dins del dispositiu d'acollida. La varietat de cursos i de grups-classe als quals són adscrits els alumnes nouvinguts, així com la diversitat d'edats d'incorporació al centre i de trajectòries educatives prèvies, deriva en un elevat grau d'heterogeneïtat de la composició dels grups en l'aula d'acollida i en una incontrolable diversitat dels nivells de català o coneixements instrumentals dels alumnes que coincideixen a l'aula d'acollida en un mateix moment. En altres paraules, en els casos en què es prioritza la presència de l'alumne a l'aula ordinària és difícil establir un criteri organitzatiu intern a l'aula d'acollida, de forma que en una mateixa hora coincideixen alumnes de perfils molt diferents.

En aquests casos, és pràcticament impossible que el grup funcioni com a unitat i l'opció més recurrent és el treball en grups reduïts, el treball per racons, el treball individual... tot plegat en la cerca de la millor estratègia per adaptar la classe a les necessitats de cada alumne davant la impossibilitat que tots ells segueixin un mateix ritme d'aprenentatge. En altres paraules, els professors de les aules d'acollida en aquest model no poden treballar, en la majoria dels casos, com a professors d'un grup-classe, en què els alumnes funcionen a l'uníson i se'ls pressuposen uns coneixements compartits, sinó que han de convertir-se en gestors de multiplicitat de necessitats educatives i de ritmes d'aprenentatge diferenciats.

Ara bé, no a tots els centres amb aules d'acollida adaptades als horaris de les aules ordinàries es planteja la situació que acabem d'esmentar. En alguns casos l'organització del centre permet buscar algunes estratègies d'agrupament: per exemple, a través de la creació d'agrupaments flexibles o l'establiment de franges horàries compartides per diferents grups-classe. En altres centres, l'existència de més professors d'atenció a la diversitat (és a dir, d'acollida) facilita la creació de més grups i, per tant, possibilita que aquests siguin més homogenis. Una tercera solució a la complexitat del disseny dels horaris de les aules d'aquest model passa per la relaxació de l'adaptació als horaris de l'aula ordinària, és a dir, s'accepta un cert marge de desajust per tal de crear agrupacions més favorables a l'aula d'acollida. En aquests casos, alguns centres opten, tal i com observàvem en el model anterior, per organitzar el treball a l'aula d'acollida per grups de nivell de llengua catalana (establint un nivell per als que comencen i un o dos nivells de progrés) o per cursos o cicles educatius.

En la cerca de configuracions d'aules d'acollida més funcionals, tot i que només hem trobat un centre que apliqui aquest criteri, destaquem la possibilitat d'organitzar l'aula d'acollida per grups nacionals o lingüístics. En aquests casos la proximitat lingüística és considerada un element clau per a l'organització de les dinàmiques d'aula, motiu pel qual se separen aquells alumnes amb llengua materna castellana i/o romànica de la resta d'alumnat estranger. Malgrat que aquesta ha estat una pràctica només observada en un centre, amb una organització d'aula d'acollida adaptada als horaris de l'aula ordinària, es tracta d'una opció de possible aplicació també per aquells centres on es prioritza l'aula d'acollida. La justificació d'aquesta estratègia descansa sobre els diferents ritmes d'aprenentatge lingüístic corresponents als diversos grups lingüístics, de forma que aquells alumnes amb llengües maternes romàniques realitzen un aprenentatge molt més ràpid que aquells altres alumnes de grups lingüísticament més allunyats (Àsia, Magrib, Països Eslaus...). Alhora, l'homogeneïtat lingüística possibilita el treball amb altres estratègies didàctiques que contemplin la llengua materna compartida per aquests alumnes com a instrument sobre el qual construir el nou aprenentatge. Ara bé, per contra, la coexistència d'alumnes amb una mateixa llengua d'origen pot reduir l'ús de la llengua d'acollida com a llengua vehicular, en tant que existeix una altra llengua que és compartida per tots i sobre la qual es té un major control. És precisament el paper que el català juga com a llengua d'unió entre alumnes de diferents nacionalitats o llengües maternes el que obliga o propicia el seu ús a l'aula d'acollida, de forma que si aquest paper desapareix, es farà innecessari el seu ús.

Així doncs, si bé totes les aules d'acollida englobades en aquest model comparteixen la confecció d'uns horaris d'aula d'acollida adaptats i personalitzats en funció dels horaris d'aula ordinària de cada alumne, no es pot destacar una agrupació específica de l'alumnat a l'aula d'acollida com a característica del model. Tot el contrari. És precisament l'heterogeneïtat de perfils d'alumnes (més o menys àmplia en funció del centre educatiu) el que comparteixen la major part dels instituts que incloem en aquest model.

Entre les aules d'acollida que prioritzen els horaris de l'aula ordinària i que, conseqüentment, formen grups heterogenis (per edat i nivells d'aprenentatge) a l'aula d'acollida, s'observen dues variants en funció del professorat que intervé en aquest dispositiu d'atenció a la diversitat. Aquestes dues modalitats seran tractades com a models diferenciats, tenint sempre present que comparteixen un element central: l'establiment dels horaris d'acollida de cada alumne d'acord amb l'organització horària dels seus grups-classe de referència. La principal diferència entre ambdós models es configura entorn a l'entrada a l'aula d'acollida de professorat no especialitzat. Mentre que en el model B.1 els alumnes són atesos dins de l'aula d'acollida pel tutor o tutors que aconsegueixen de forma específica aquesta funció; en el model B.2 el treball d'aquests tutors d'acollida és reforçat per l'entrada de professorat ordinari de diferents departaments. Al seu torn, mostrarem tot seguit com dins del model B.2 es poden distingir dues subcategories a partir de la funció que aquest professorat ordinari aconsegueix dins del dispositiu d'acollida.

4.2.3 Submodel B1: Només tutors d'acollida

En aquest primer submodel, l'ensenyament de l'alumnat estranger recau exclusivament sobre el tutor o tutors de l'aula d'acollida, és a dir, una persona o dues (en els casos en què hi ha dos tutors d'acollida) s'encarreguen en exclusiva de l'alumnat nouvingut que assisteix a aquest dispositiu d'acollida.

D'aquesta forma es recupera en cert sentit l'organització pròpia de l'educació primària, en què l'alumnat d'un grup-classe rep la major part de les assignatures per part d'un únic professor. Aquest funcionament contrasta, doncs, amb el dels grups-classe ordinaris dels instituts d'educació secundària, on cada assignatura és impartida per un professor del departament corresponent, de forma que l'alumnat rep classe per un nombre variat de docents.

La mostra de centres visitats ens permet detectar o intuir que el factor que determina la preferència per aquesta opció és la procedència majoritària de l'alumnat. En concret, aquells centres educatius que escolaritzen percentatges elevats d'estudiants de llengües maternes no romàniques (Magrib, Àsia...) són els que opten amb major freqüència per aquest model, és a dir, opten per deixar l'atenció des de l'aula d'acollida en mans del professorat específic d'atenció a la diversitat.

La justificació recau en una major complexitat en l'aprenentatge derivada de la gran distància idiomàtica existent entre la llengua d'origen i la llengua vehicular del sistema educatiu català. Es considera que aquesta complexitat pot ser abordada de forma més adequada per un professorat amb major preparació per al tracte amb estrangers, alhora que es considera que per a l'alumnat l'acollida esdevé més comfortable la permanència d'un únic professor en tant que l'identifica com a figura de referència. Així doncs, raons pedagògiques però també de caràcter relacional fonamenten aquest tracte exclusiu per part del professorat d'acollida, entenent que una relació més intensa entre professorat i alumnat, combinada amb una major preparació per part d'aquest professorat, comportarà uns efectes positius en el procés d'aprenentatge i acollida de l'alumnat nouvingut.

En aquells centres on només hi ha assignat un tutor d'aula d'acollida, aquest s'encarrega de tota l'atenció que s'ofereix des d'aquesta aula, de forma que l'alumnat nouvingut passa una part important de la jornada lectiva amb un únic professor. En canvi, en els centres on hi ha dos tutors d'aula d'acollida assignats, l'organització pot variar. En alguns casos cada tutor s'encarrega d'un grup determinat d'alumnes, establint així una organització similar a la dels centres amb un únic tutor d'acollida, atès que l'alumne estranger coneix un únic professor a l'aula d'acollida. En altres casos, tot l'alumnat rep classe per part dels dos professors. En aquest darrer cas, és possible que els dos tutors estiguin simultàniament a l'aula, sovint per treballar en grups més reduïts amb alumnat de diferents nivells, o bé que optin per no coincidir a l'aula, amb l'objectiu d'ampliar l'horari de funcionament de l'aula d'acollida de forma que l'alumne estranger faci classe amb un dels dos professors d'acollida en funció de l'hora en què hi assisteix.

Com hem comentat unes línies abans, aquesta organització reforça la figura del tutor d'acollida com a persona de referència davant l'alumnat estranger. En la majoria dels casos analitzats són els tutors d'acollida els que estableixen el primer contacte amb l'alumne estranger, alhora que són els que es presenten davant d'aquest com la persona a qui explicar els problemes, a qui recórrer per solucionar dubtes, etc. Però, a més a més, en aquest model, atès que l'alumnat presenta importants dificultats amb la llengua catalana per la distància respecte a la seva llengua materna, són moltes les hores que aquest alumnat assisteix a l'aula d'acollida i, per tant, que conviu amb els professors d'acollida, establint-se així un vincle relacional encara més intens.

D'altra banda, la concentració de l'atenció a l'alumnat nouvingut en mans d'un únic professor facilita una estratègia coherent d'immersió lingüística, en tant que la introducció a la llengua ve de la mà d'una única persona. No es produeixen doncs interrupcions o discontinuïtats en l'aprenentatge, alhora que es pot fer un seguiment més acurat de l'evolució de l'alumne. Cal matisar en aquest punt que en alguns casos la convivència de l'alumne amb un únic professor pot provocar alguns desajustos en el seu procés d'aprenentatge per la dificultat de l'alumne d'adaptar-se a diferents lògiques pedagògiques o actituds de diversos professors.

Aquest tipus de relació amb el professorat de l'aula d'acollida també pot comportar un cert aïllament de l'alumne respecte de la resta del claustre de professors. D'una banda, a diferència de l'alumnat ordinari -que coneix tot el claustre o, com a mínim, un professor de cada departament-, l'alumnat nouvingut està en contacte majoritàriament amb el professorat d'acollida i, en alguns casos, coneix només el reduït nombre de professors ordinaris amb qui coincideix a l'aula ordinària. D'altra banda, aquesta circumstància comporta un segon efecte, no directament sobre l'alumne sinó sobre el propi claustre. En els casos en què l'atenció als estrangers recau en exclusiva sobre el professorat d'acollida, s'intensifica la percepció que l'alumnat nouvingut no és responsabilitat de tot el centre sinó que forma part d'un àmbit molt concret que és l'aula d'acollida, reforçant-se així una certa desatenció per part del professorat ordinari i, alhora, carregant el professorat d'acollida de totes les qüestions extraacadèmiques que afecten aquests alumnes. En aquests casos és freqüent que les adaptacions curriculars que l'alumne ha de seguir a l'aula ordinària siguin realitzades pel professorat d'acollida, tot i no ser del departament corresponent, atès que el professorat ordinari no concep que aquesta sigui una feina que li correspongui.

Per últim, quan a l'aula d'acollida no només es treballen continguts lingüístics sinó que s'imparteixen continguts d'altres matèries (socials, matemàtiques...), sorgeix el dubte sobre si és el més apropiat que siguin els propis tutors de l'aula d'acollida qui realitzin les adaptacions curriculars o desenvolupin els continguts d'aquestes matèries que no formen part del seu àmbit de coneixement. En general, les aules d'acollida realitzen aproximacions lingüístiques a les matèries instrumentals, però en alguns casos, des d'aquest dispositiu d'atenció a la diversitat, imparteixen també continguts d'aquestes matèries no lingüístiques. Val a dir, no obstant, que aquest inconvenient pressuposa que els professors d'aula d'acollida pertanyen al Departament de Llengua Catalana, situació que es produïa a l'inici de la posada en funcionament de les aules d'acollida però que, actualment, no és tan freqüent. El Departament d'Educació estableix que

qualsevol professor del centre, independentment del Departament al qual està adscrit, pot esdevenir professor d'aula d'acollida (tot i que estableix algunes recomanacions com l'experiència docent, els temps d'estada al centre...).

4.2.4 Submodel B2: Professorat ordinari de suport

A diferència del submodel que acabem d'exposar, alguns centres organitzen les seves aules d'acollida de forma que, malgrat existir una figura de referència (tutor d'acollida), altres professors hi col·laboren, tot impartint algunes hores dins del dispositiu d'acollida.

Seguint la lògica exposada en el model anterior, els Instituts d'Educació Secundària on la majoria de la població estrangera prové de contextos lingüístics propers (Amèrica Llatina i Romania, principalment) estableixen estructures d'acollida menys tancades, en tant que es redueixen les complexitats lingüístiques i es facilita la relació i comprensió. És a dir, la facilitat de comunicació entre professorat i alumnat nouvingut tendeix a comportar una obertura de l'aula d'acollida a la presència de professors ordinaris.

Aquest context de major proximitat lingüística és a la base de la decisió d'obrir l'aula d'acollida a altres professors, però cal matisar que són diversos els objectius que els centres expressen perseguir amb aquesta organització. Vegem-ne alguns.

En primer lloc, és la necessitat de compartir la responsabilitat que sol recaure en exclusiva sobre els tutors d'acollida el que motiva que aquest rebí suport per part d'altres professors. Tal i com comentàvem en el model anterior, els tutors d'acollida esdevenen la figura de referència dels alumnes nouvinguts i es converteixen en la persona a qui recórrer per a solucionar dubtes i trobar suport. Al marge d'aquesta responsabilitat no docent, els tutors d'acollida imparteixen classe en grups força heterogenis (sigui per llengua materna, per edat, per itinerari acadèmic previ...), fet que fa necessària una major preparació de les classes, la realització d'adaptacions curriculars individuals, la cerca de noves estratègies didàctiques... Aquesta major pressió -tant docent com relacional- ha desembocat en alguns casos en la petició per part del tutor d'acollida de poder compartir la seva tasca amb altres professors, bé sigui només a través de l'entrada d'altres professors a l'aula d'acollida (organització que ajuda alhora a ampliar l'horari d'atenció d'aquest dispositiu), bé a través de la reducció d'hores a l'aula d'acollida a canvi de fer classes en un grup ordinari.

En alguns centres, la docència del professorat ordinari a alumnes nouvinguts respon a la cerca de l'ampliació de l'horari de l'aula d'acollida (que amb la dedicació exclusiva del tutor només romandria oberta 17 hores setmanals). En aquells casos que es considera que el nombre d'alumnat estranger existent requereix d'una ampliació d'hores d'acollida, s'ha optat per donar la possibilitat al professorat ordinari de realitzar una part de la seva jornada o bé les seves cues horàries o algunes hores de guàrdia dins de l'aula d'acollida, complementant així la dedicació del tutor d'acollida. Cal tenir present que la docència a l'aula d'acollida és sempre voluntària, atès que figura com un dispositiu específic d'atenció a la diversitat i disposa de l'assignació d'unes places

de professors determinades. És per això que els centres que obren l'aula d'acollida a altres professors ho fan sempre de forma voluntària, no només perquè així ho estableix el reglament, sinó perquè l'atenció a aquest alumnat requereix d'una dedicació que es considera preferible no sigui assignada sense comptar amb la voluntat del professorat d'assumir-la.

En altres centres, la voluntat d'impartir assignatures instrumentals (més enllà de la llengua catalana) ha estat acompanyada per la introducció dels professors d'aquestes assignatures en el dispositiu d'acollida (a diferència de models anteriors en què aquestes assignatures eren assumides pels mateixos tutors d'acollida). Així, en aquests casos, l'entrada de nou professorat no respon a la voluntat d'ampliar l'horari d'atenció o descarregar el tutor d'acollida (tot i que són possibles efectes), sinó que és el resultat de la decisió d'ampliar els continguts impartits a l'aula d'acollida, acompanyada de la idea que aquests continguts no lingüístics han de ser impartits pel professorat del departament corresponent.

Finalment, hi ha alguns casos en què l'objectiu principal és incrementar el nombre de professors que atén l'alumnat nouvingut per tal de provocar una major normalització del servei, col·laborar en la conscienciació del claustre i facilitar la integració de l'alumnat al centre a través de la familiarització amb més professors. És a dir, aquest model pretén superar alguns dels dèficits assenyalats en els casos d'aules d'acollida on el tutor és l'únic responsable de l'alumnat estranger. Es tracta, doncs, d'aproximar l'organització de l'aula d'acollida de secundària a la d'una classe ordinària, atès que –a diferència de l'educació primària- en aquest nivell no és un únic professor qui imparteix totes les matèries, sinó que aquestes s'organitzen per departaments. Així, els alumnes d'acollida entren en contacte amb el professorat de diversos departaments, amplien la seva xarxa relacional i alhora esdevenen objecte d'atenció d'un ventall més ampli de docents.

Breument, doncs, l'entrada de professorat ordinari a l'aula d'acollida respon a diversos objectius però es contempla només en aquells contextos en què el perfil de l'alumnat ho permet (proximitat lingüística, alfabetització prèvia...). Cal remarcar que en tots els casos la docència d'un professor ordinari a l'aula d'acollida es contempla com quelcom voluntari i mai imposat per l'Equip Directiu del centre ni com a resultat de l'encaix d'horaris. L'especial tasca que implica fer classe a aquest alumnat requereix de la disposició personal de qui es fa càrrec, motiu pel qual, hi hagi o no una proposta prèvia de l'Equip Directiu, la decisió final és totalment voluntària en tots els casos analitzats.

La tasca realitzada pels professors ordinaris a l'aula d'acollida varia d'un centre a un altre, podent-hi distingir dues opcions: per una banda les aules d'acollida en què el professorat ordinari col·labora en l'ensenyament de la llengua catalana i, per l'altra, aquelles en què el professorat ordinari imparteix les assignatures del departament al qual pertany (matemàtiques, socials...).

L'ensenyament de la llengua catalana es planteja en alguns centres com una tasca compartida entre el tutor o tutors de l'aula d'acollida i altres professors de l'IES que dediquen part de la seva jornada laboral a impartir classes a l'aula d'acollida. Malgrat

els aspectes positius que aquesta organització comporta i que han estat anteriorment expressats com a objectius, sorgeixen també alguns dubtes al respecte. De la mateixa forma que altres models generen dubtes entorn a la idoneïtat que el professorat d'acollida imparteixi assignatures que no li corresponen per formació, en aquest model sorgeix el dubte entorn de la preparació del professorat d'altres departaments per esdevenir professors de llengua catalana per a estrangers.

Un segon aspecte a tenir present és la complexitat en la coordinació necessària entre tots els professors per tal d'assolir un aprenentatge continu de l'alumne en llengua catalana. Cal matisar que, en general, les aules d'acollida que opten per aquesta organització es fonamenten en un treball força coordinat entre professorat ordinari i d'acollida, essent freqüent que el propi tutor ordinari sigui el responsable de preparar tots els materials i continguts a impartir per part del professorat col·laborador, tot plegat per a assegurar un aprenentatge coherent de l'alumne.

Com hem comentat amb anterioritat, algunes aules d'acollida han obert els seus objectius cap a altres matèries, complementant així l'ensenyament de la llengua catalana amb continguts matemàtics, de ciències socials, etc. En alguns casos, aquestes noves matèries són impartides dins de l'aula d'acollida per un professor del departament corresponent, sense que aquest sigui un tutor d'aula d'acollida. Un primer avantatge d'aquesta estratègia és que aquest professor coneix en profunditat el currículum i, per tant, li és més senzill elaborar les adaptacions curriculars o organitzar l'ordre dels aprenentatges. En segon terme, es produeix una situació de major normalitat en ser un mateix professor qui ensenya una determinada matèria a l'aula ordinària i a l'aula d'acollida, contribuint així a la "normalització" de l'aula d'acollida.

Ara bé, aquesta estratègia també planteja alguns dubtes. Sovint no es tria l'assignatura a impartir dins de l'aula d'acollida sinó que aquestes "sorgeixen" en funció de la disponibilitat horària del professorat que ha acceptat col·laborar en l'aula d'acollida. Així doncs, les assignatures impartides dins l'aula d'acollida no responen a una diagnosi prèvia per detectar quines són les matèries més complicades de seguir pels alumnes a l'aula ordinària, sinó que l'oferta es crea a partir del professorat que ha acceptat impartir docència a l'aula ordinària. Aquesta circumstància provoca també que no s'asseguri una continuïtat d'aquesta assignatura instrumental curs rere curs, atès que cada any variarà la càrrega lectiva dels professors, essent possible que el professor que un any pot col·laborar amb l'aula d'acollida, no ho pugui fer el següent. Alhora, és també necessari plantejar-se la preparació d'aquest professorat per tal de fer front a unes significatives distàncies idiomàtiques que dificulten la relació ensenyament-aprenentatge de l'alumnat nouvingut. A priori, el professorat d'aula d'acollida ha estat format per tal de desenvolupar la seva tasca docent i tractar amb alumnat nouvingut, però no ha estat així amb el professorat ordinari que intervé a l'aula d'acollida. Cal recordar, però, que aquest model s'aplica en contextos on la proximitat lingüística és força elevada, de forma que es redueix la complexitat de la docència a l'aula d'acollida, atès que l'aprenentatge es fa a partir d'una llengua materna romànica o hispana.

Volem fer referència a un possible efecte “no desitjat” que la introducció d'assignatures instrumentals, més enllà de la llengua catalana, pot comportar. Ens referim a l'endarreriment de la transició de l'alumne a l'aula ordinària. Atès que, generalment, aquesta transició s'intenta accelerar per tal que l'alumne pateixi el mínim endarreriment possible en relació als continguts instrumentals, el fet que es consideri que l'alumne no està perdent aquests continguts perquè li són impartits a l'aula d'acollida pot comportar un fre al procés d'incorporació a l'aula ordinària. Sovint els continguts d'altres matèries a l'aula d'acollida es realitzen com a base per a una incorporació més ràpida i còmode de l'alumne a l'aula ordinària però és possible que aquesta s'endarrereixi en base a l'aprofitament que l'alumne ja fa a l'aula d'acollida.

Finalment, una possible conseqüència de l'entrada de professorat ordinari a l'aula d'acollida, tant quan aquests imparteixen llengua catalana com quan imparteixen continguts instrumentals, és la possible desaparició del tutor d'acollida com a figura de referència per a l'alumnat estranger. Si bé, com hem comentat, aquest paper desemboca en un excés de càrrega per als tutors d'acollida, el cert és que aquest alumnat, especialment quan arriba al centre, necessita una figura de referència a la qual recórrer per solucionar dubtes o per ubicar-se en el seu nou context escolar. L'entrada de més professorat pot comportar bé que tots els professors (o alguns d'ells) siguin percebuts com a persones de confiança, bé que cap d'ells adquireixi aquest rol de suport, produint-se una certa difuminació de la referencialitat del tutor de l'aula d'acollida ens els primers moments en el centre.

4.3 Model C: El “grup-classe d'acollida”

Aquest tercer model presenta unes característiques marcadament diferenciades respecte als dos models anteriors. Només hem trobat un centre que opti per aquesta organització però, malgrat desconèixer l'abast de la seva implantació en altres centres d'educació secundària, creiem que mereix ser presentat com a tercer model, atès que les seves peculiaritats conviden a la reflexió.

El model C es caracteritza per l'adscripció de tots els nousvinguts a un únic grup-classe per curs. És a dir, dels diferents grups que integren cada curs, n'hi ha un que agrupa la totalitat d'alumnat nousvingut. Aquest grup-classe està integrat per la totalitat d'alumnat nousvingut escolaritzat en aquell nivell educatiu i per un reduït nombre d'alumnes autòctons. Aquesta organització implica el manteniment -pràcticament inalterat- de la composició dels grups-classe al llarg dels cursos, de forma que el grup dels estrangers (amb presència minoritària d'autòctons) es manté al llarg de tota l'etapa de l'ESO, independentment de l'evolució d'aquests alumnes.

Aquest grup-classe és especial per la seva heterogeneïtat de procedències però, en principi, realitza el mateix currículum acadèmic que la resta de grups del seu nivell. És a dir, no hi ha cap adaptació curricular ni exempció de cursar algunes matèries i és el cos de professors ordinaris l'encarregat d'impartir classe en aquest grup, tal i com a la resta. L'única diferència s'estableix per a les classes de llengua catalana i ciències socials, per a les quals es desdobra el grup per nivell de coneixements, més en la lògica de les agrupacions flexibles —emprada sovint per a la resta de matèries

instrumentals a la major part de centres educatius- que en la creació d'un dispositiu paral·lel d'atenció a la diversitat.

Val a dir, que aquesta és l'estratègia desenvolupada en un centre on la major part de la població prové de l'Amèrica Llatina i, per tant, s'incorpora al centre amb coneixements de llengua castellana i, per norma general, havent tingut una escolarització normalitzada al seu país d'origen. Ambdós factors faciliten la integració de l'alumnat nouvingut en un grup-classe, amb menor necessitat d'una atenció diferenciada, motiu pel qual no es considera tan necessària l'organització d'una aula d'acollida externa. Ara bé, precisament aquesta justificació és també el punt que més dubtes planteja. Per una banda, si l'alumnat nouvingut segueix amb normalitat la major part de les matèries i es considera que només requereix d'un suport puntual en llengua catalana i ciències socials sembla innecessari agrupar tot l'alumnat estranger en un únic grup-classe. Aquest reforç lingüístic i de ciències socials no requereix d'aquesta concentració i separació de la resta de companys i pot ser proporcionat des de diverses estructures organitzatives com són les agrupacions flexibles que combinen diferents grups-classe per als desdoblaments. Recordem també que els crèdits variables dissenyats per a l'alumnat d'acollida esdevenen un instrument de reforç lingüístic i que aquests agrupen els alumnes per cursos, independentment del grup-classe a què pertanyen.

Per altra banda, aquesta organització no engloba l'alumnat estranger de llengua no romànica. Si bé aquells alumnes d'altres procedències (Àsia, Magrib...) també són escolaritzats en el grup-classe amb presència d'alumnat nouvingut, no s'organitzen seguint la lògica dels desdoblaments flexibles per a llengua catalana i socials sinó que són atesos per mitjà de Plans de Treball Individuals (PTI) i a partir del treball autònom a totes les matèries. Atès que són alumnes minoritaris al centre, no s'ha creat cap dispositiu específic per a ells com a col·lectiu i s'ha optat per donar respostes més individualitzades davant la impossibilitat que aquests alumnes prosperin a través de l'estructura creada per a l'alumnat de llengües romàniques. El dubte apareix en aquest cas entorn de la necessitat d'ubicar l'alumnat estranger de llengua no romànica en el grup d'alumnes nouvinguts, tenint en compte que es tracta d'alumnes que desenvolupen treball autònom i, per tant, no segueixen el procés del conjunt de l'aula, tant si es troben en un grup-classe ordinari com si es troben en el grup-classe que concentra l'alumnat estranger.

4.3.1 Horaris

Aquest tipus d'organització respon a una estructura de funcionament que dona resposta a les dificultats que l'existència d'un aula d'acollida comporta a nivell organitzatiu per la complexitat de l'encaix dels horaris entre l'aula d'acollida i l'aula ordinària de cada alumne o grup d'alumnes. En aquest cas, no hi ha necessitat d'arranjar horaris d'aula d'acollida i aula ordinària, ja que l'aula d'acollida no existeix com a dispositiu extern sinó que el que s'organitza són grups flexibles en determinades matèries i només per a un grup-classe de cada curs. Així doncs, l'atenció a l'alumnat estranger es planteja des de les pròpies estructures creades per a l'atenció a la diversitat de ritmes d'aprenentatge, és a dir, l'alumnat del grup-classe es

divideix per a l'assignatura de llengua catalana (i altres matèries on es consideri convenient) en diversos subgrups, d'acord al nivell assolit, on pot coincidir amb alumnat autòcton que presenti aquest mateix nivell.

És evident la simplificació organitzativa que comporta aquesta estructuració de l'atenció a l'alumnat estranger, en tant que no s'ha de prestar atenció a tots els grups-classe sinó només a un de cada curs. A més, a diferència d'aquells centres que ajusten l'horari de l'aula d'acollida per tal que l'alumne pugui assistir a l'aula ordinària el màxim d'hores que pot seguir amb normalitat, el centre del Model C no ha de crear un horari individual a cada alumne sinó que tots els alumnes estrangers assisteixen el mateix nombre d'hores a l'aula ordinària i només cal establir a quin nivell han d'assistir en el desdoblament. D'aquesta forma, a més, es permet a l'alumnat cursar la totalitat d'assignatures del currículum corresponent al seu curs, sense necessitat de faltar algunes hores a una assignatura o de perdre una matèria completa. Quan es considera que l'alumne requereix més hores de llengua catalana, aquest suplement s'imparteix a través dels crèdits variables. Per tant, aquesta organització aconsegueix reduir els impactes negatius de les estructures organitzatives recollides en els models A i B d'aquest informe.

Ara bé, aquesta simplificació organitzativa es veu alterada per l'existència d'alumnat de llengües no romàniques, que requereix d'adaptacions curriculars i al qual es dona atenció des d'aquest mateix grup-classe ordinari (amb majoria d'estrangers) i no des d'un dispositiu d'atenció a la diversitat extern. És amb aquest alumnat, amb una major distància idiomàtica respecte a la llengua catalana i castellana, on la incorporació directa a un grup-classe ordinari planteja majors dificultats, davant la seva impossibilitat d'incorporar-se a les dinàmiques de l'aula ordinària de forma immediata.

Així doncs, en el model C la vinculació de tot l'alumnat estranger a un únic grup-classe facilita l'organització horària d'aquells alumnes que segueixen amb normalitat la classe ordinària però és complementada amb una estructura organitzativa d'atenció a l'alumnat amb major distància idiomàtica i, per tant, per al qual l'estructura actual no és suficient. Torna a sorgir, doncs, el dubte de si els valors positius d'aquest model no podrien ser assolits des de les estructures organitzatives normalitzades, és a dir, des de la distribució de l'alumnat estranger de llengua hispana entre tots els grups-classe ordinaris de cada curs.

4.3.2 Agrupacions

L'aula d'acollida en el model C no és, a diferència del que passava en els models anteriors, un dispositiu extern sinó que s'organitza com a desdoblament del grup-classe per a les assignatures de ciències socials, llengua catalana i crèdits variables. Així, per a aquestes matèries es creen diferents grups: "grup llindar" (acabat d'arribar), "grup pont" (alumnat que ha cursat ja el curs llindar o que ve de primària) i "grup ordinari" (nivell estàndard), en funció del nivell d'aprenentatge de cada alumne.

S'estableix l'obligatorietat dels alumnes de cursar un primer any al grup llindar, un segon any al nivell pont i, finalment, passar al grup ordinari (sovint realitzant els crèdits

variables d'aula d'acollida). Així doncs, com a norma general, l'alumnat estranger roman dos anys vinculat als agrupaments flexibles de menor nivell i un tercer en què rep reforç de català a través dels crèdits variables, de forma que l'especificitat de la seva atenció es redueix cada any. Al curs llindar o d'inici els continguts treballats són específics i diferenciats d'aquells impartits a l'aula ordinària; al curs pont, en canvi, es treballa el mateix llibre que a l'aula ordinària però amb adaptacions curriculars. Finalment, els crèdits variables són una eina emprada com a reforç lingüístic, sigui com a afegit per a l'alumnat de curs llindar i curs pont, o com a complement de l'alumnat que ja està totalment integrat en grups ordinaris (tant estranger com autòcton).

Val a dir que, malgrat que els alumnes estrangers no formin part dels grups llindar ni del curs pont, continuen vinculats al grup-classe al qual està adscrita la totalitat de l'alumnat estranger. Es tracta, doncs, d'una agrupació que es manté des de l'inici de l'escolarització fins a la seva fi, independentment que les necessitats inicials hagin estat superades. El centre considera que es tracta d'un grup normalitzat, atès que està conformat també per un nombre reduït d'alumnes autòctons, i, per tant, no es creu necessari que els alumnes l'abandonin un cop s'han integrat al nivell ordinari per a totes les matèries.

Malgrat que es considera que l'aula d'acollida només existeix per a les assignatures de ciències socials, llengua catalana i crèdits variables a través dels desdoblaments; a la pràctica, la concentració de tot l'alumnat en un mateix grup-classe per a la resta de matèries corre el perill de derivar en la identificació del grup-classe amb un grup adaptat per a estrangers o en una aula d'acollida. En altres paraules, el principal problema que deriva d'aquesta organització és l'estigma que pot adquirir aquest grup-classe, ja que s'acaba percebent tot ell com una aula d'acollida. El perill de guetització en què pot caure aquest grup-classe respon a diverses causes. En primer lloc, perquè aquest grup és format majoritàriament per alumnat estranger, que es percep com a necessitat d'una atenció especial. En segon terme, perquè és l'únic grup-classe tancat, atès que els alumnes que entren en ell es mantindran fins el final de l'escolarització obligatòria, mentre que els altres grups-classe s'aniran combinant al llarg dels cursos per a trobar les dinàmiques que millor funcionin. I, per últim, el grup-classe que concentra l'alumnat immigrant esdevé l'únic grup que veu afectada la seva composició per l'arribada de nous alumnes estrangers, amb els conseqüents canvis pedagògics que això comporta i les dificultats del professorat per a treballar amb un grup amb constant entrada d'alumnat immigrant.

Un segon dubte sorgeix entorn els efectes que aquesta agrupació pot tenir sobre aspectes relacionals entre l'alumnat nouvingut i l'alumnat autòcton al centre. La concentració de l'alumnat en una aula formada majoritàriament per alumnes del mateix origen geogràfic (Amèrica Llatina) pot implicar un tancament de les relacions amb l'alumnat autòcton, en tant que els espais de relació són reduïts, més enllà del petit grup d'autòctons amb què es comparteix classe. Aquesta situació s'intensifica en tractar-se de grups-classe que es mantenen al llarg de tota l'educació secundària obligatòria, esdevenint, consegüentment, grups-classe amb una certa identitat i aïllament respecte a la resta de grups-classe. Com hem afirmat en una recerca

anterior (Alegre, Benito i González, 2006), l'espai de conformació de xarxes relacionals heterogènies, integrades per alumnat autòcton i alumnat estranger, és l'aula ordinària. El fet que en el model C la presència d'alumnat autòcton a l'aula ordinària de l'alumnat estranger sigui minoritària, dificulta l'establiment d'unes xarxes realment heterogènies, més enllà de l'amistat que es crea dins d'un grup que, com hem comentat, es concep com a diferent a la resta de grups ordinaris del mateix nivell.

A més, la introducció d'un reduït nombre d'alumnes autòctons en el grup-classe format majoritàriament pels estrangers planteja algunes reflexions. En primer lloc, cal observar quin és el perfil d'alumnes autòctons vinculats a aquesta aula, és a dir, si són alumnes triats a l'atzar, o si han estat escollits per presentar un major o un menor rendiment, en tant que seran qüestions que poden afectar el desenvolupament del grup. En segon terme, cal analitzar les reaccions que la seva introducció provoca, tant entre els propis alumnes –autòctons i estrangers- com entre les seves famílies.

4.3.3 Professorat

En tractar-se d'un grup-classe ordinari –tal i com succeeix amb la resta de grups-classe del centre- són els professors de cada departament els encarregats d'impartir les diferents matèries a la totalitat del grup, amb la particularitat que s'intenta triar aquells professors més sensibilitzats amb l'escolarització de l'alumnat nouvingut per tal d'evitar conflictes o situacions més incòmodes per a l'alumnat. Així doncs, tal i com succeeix en aquells centres que han permès l'entrada a l'aula d'acollida de professorat ordinari, s'intenta en aquest cas que el professorat encarregat d'impartir alguna assignatura en el grup ho accepti voluntàriament i amb una actitud positiva cap a aquest alumnat.

La diferència respecte a la resta de grups apareix en aquelles assignatures on es produeix un desdoblament del grup: ciències socials i llengua catalana. En aquests dos casos, són les tutores d'acollida (cadascuna membre d'un dels departaments implicats) les encarregades d'impartir els continguts als alumnes tant del nivell llindar com del nivell pont, mentre que els alumnes del nivell ordinari són atesos pel professorat ordinari. Al marge d'aquestes dues assignatures, cal recordar que els crèdits variables són organitzats com a reforç de llengua catalana per a aquells alumnes amb majors dificultats, de forma que són també les tutores d'aula d'acollida les responsables de la docència d'aquests crèdits.

En l'atenció a l'alumnat estranger també s'hi troba implicat part del professorat ordinari, de forma que els alumnes nouvinguts són atesos per un equip docent complet, tal i com passa amb la resta de grups-classe. D'aquesta forma, a priori, el conjunt del claustre esdevé responsable de l'atenció a l'alumnat nouvingut, alliberant els tutors d'acollida d'aquesta càrrega. Ara bé, alguns aspectes qüestionen aquesta normalitat. En primer lloc, la necessitat de fer una tria del professorat d'acord al tarannà i actitud vers la immigració, atès que es considera que no tot el professorat posseeix les aptituds o actituds per a atendre aquest alumnat. Aquest fet, combinat amb la

identificació del grup ordinari amb l'aula d'acollida (tot i que estigui també conformat per alguns alumnes autòctons) pot convertir tot el professorat que hi imparteix docència en professorat d'acollida.

D'altra banda, és necessari plantejar si el professorat ordinari té al seu abast els instruments requerits per a respondre a les necessitats educatives específiques de l'alumnat d'origen estranger, especialment d'aquells alumnes provinents de contextos lingüístics molt allunyats, que requereixen d'adaptacions curriculars i de la cerca de noves estratègies pedagògiques, especialment davant la inexistència d'un dispositiu específic d'acollida.

Per últim, convé fer esment a la desaparició del tutor d'acollida com a figura de referència. El fet de no crear un dispositiu específic d'acollida i d'atenció a la diversitat dins de la pròpia aula ordinària pot provocar una situació de desprotecció, especialment per a aquells alumnes que no poden seguir les classes ordinàries amb normalitat. L'establiment de l'aula d'acollida com a un grup de desdoblament per a assignatures puntuals (català i socials) comporta que l'alumne estranger romangui la resta d'hores lectives a l'aula ordinària, ja sigui seguint l'assignatura corresponent (en el cas de l'alumnat de llengua hispana o romànica) o fent treball autònom (per a la resta de procedències), experimentant en aquest darrer cas una situació de certa incomoditat respecte als seus companys. Val a dir, però, que, malgrat que aquest model ha estat presentat com la inexistència d'una aula d'acollida externa, tot apunta a què les tutores d'acollida tendeixen a establir uns vincles més intensos amb l'alumnat estranger, reforçant així la seva tasca com a figura de referència per a aquest alumnat.

4.4 Altres elements diferenciadors

Taula 6. Altres elements diferenciadors de l'organització de les aules d'acollida

Alumnat autòcton	Matèries	Avaluació	Relació amb famílies
Entrada d'alumnes autòctons de suport	Només català	Professor ordinari	Tutor AO
	Català i vocabulari d'altres assignatures	Professor AA	Tutor AA
No entrada d'alumnes autòctons de suport	Català i Castellà	Avaluació compartida	Tutor individual
	Català i altres assignatures	Equip docent	Tutor AA i AO
	Crèdits Variables		

Com hem vist fins ara, la tipologia elaborada es fonamenta en els tres criteris que hem considerat essencials com a factors distintius de les estructures d'acollida de l'alumnat estranger desenvolupades en diferents centres: horaris, professorat i agrupacions.

Malgrat que són aquests els tres punts clau, al llarg del treball de camp hem anat recollint altres elements que, tot i no ser tan clarificadors, ajuden a crear un dibuix més complet de la forma com s'està duent a terme la incorporació de l'alumnat estranger a les aules de l'educació secundària obligatòria a Catalunya.

4.4.1 Alumnat autòcton a l'aula d'acollida

En algun centre l'obertura de l'aula d'acollida s'ha fet no només a nivell de professorat sinó també d'alumnat, permetent, de forma organitzada (a través de programes o crèdits variables), l'entrada d'alumnat autòcton com a personal de suport de l'aula d'acollida.

Amb aquesta estratègia es busca, d'una banda, ampliar els recursos pedagògics de l'aula d'acollida a través de la col·laboració d'alumnat autòcton, col·laboració que permet reforçar determinades dinàmiques pedagògiques (treball en grup, estratègies de contacte intercultural, col·laboració entre alumnes...), afavorint unes relacions d'ensenyament-aprenentatge més personalitzades. D'altra banda, es pretén convertir l'aula d'acollida en un espai afavoridor de relacions interculturals. Si bé és cert que l'aula d'acollida té per objectiu dotar l'alumnat nouvingut dels instruments que permetin el seu desenvolupament normalitzat en el centre educatiu, a la pràctica l'aula d'acollida està molt limitada per la seva pròpia naturalesa a l'hora d'afavorir les relacions entre alumnat autòcton i alumnat estranger, atès que els primers no solen participar d'aquest dispositiu d'atenció a la diversitat. L'obertura a l'entrada de l'alumnat autòcton a l'aula d'acollida pretén, doncs, facilitar el contacte intercultural entre aquests dos grups d'alumnes.

Aquesta organització planteja elements innovadors i potencialment molt positius com poden ser el coneixement mutu entre alumnes de diferents procedències, l'ajuda i col·laboració entre alumnes, el trencament d'estereotips, etc. Alhora, però, cal tenir presents altres elements potencialment negatius que deriven de l'entrada d'autòctons a l'aula d'acollida. En referim, per exemple, a actituds de paternalisme, equívocs sobre la "inferioritat" de l'alumnat estranger, pèrdua de la funció de refugi que part de l'alumnat nouvingut atorga a l'aula d'acollida... Tot plegat elements que poden resultar d'una entrada incontrolada dels alumnes autòctons però que es redueixen a través d'una bona estructuració d'aquesta col·laboració. Val a dir, però, que el treball de camp realitzat mostra com, malgrat que la convivència entre alumnes és positiva a l'aula d'acollida, no s'ha aconseguit estendre aquesta convivència fora d'aquest dispositiu. És a dir, la relació intercultural no ha arribat amb el mateix grau d'èxit a l'aula ordinària ni a l'hora del pati.

4.4.2 Matèries impartides a l'aula d'acollida

Tal i com hem abordat breument en la presentació dels models d'organització de l'aula d'acollida, les matèries impartides en aquest dispositiu d'atenció a la diversitat poden variar d'un centre a un altre.

En primer lloc, destaquen els centres educatius on a l'aula d'acollida només s'imparteix la llengua catalana per a l'alumnat nouvingut. L'objectiu central del Pla per la Llengua i la Cohesió Social és l'aprenentatge de la llengua catalana i és aquesta la funció principal atorgada a les aules d'acollida, esdevenint en molts casos, l'única funció manifesta. D'aquesta forma, l'alumnat nouvingut experimenta un procés d'immersió lingüística, la intensitat del qual pot variar en funció del nombre d'hores que li són assignades.

En alguns centres educatius, les aules d'acollida combinen l'aprenentatge de competències bàsiques en català amb l'aprenentatge del vocabulari bàsic d'altres assignatures instrumentals (socials, matemàtiques...) necessari per a seguir aquestes matèries a l'aula ordinària. Sense ampliar la funció de l'aula d'acollida més enllà de ser un espai d'aprenentatge lingüístic, són moltes les aules d'acollida que han vist necessari treballar el vocabulari específic emprat en altres matèries amb l'objectiu de preparar el terreny per a una futura incorporació de l'alumnat estranger a l'aula ordinària. En altres casos, l'aula d'acollida aprofundeix en aquestes assignatures, no només a partir de l'ensenyament del vocabulari, sinó també a través de l'ensenyament de continguts d'aquestes altres matèries. Aquest aprofundiment pot fer-se bé per mitjà d'adaptacions curriculars del contingut de l'aula ordinària (fet que facilita el seguiment de la matèria a l'alumne nouvingut), bé amb l'objectiu d'afavorir l'adquisició de coneixements bàsics d'aquestes assignatures, sense que existeixi cap vinculació amb el programa de l'aula ordinària.

Com hem vist en parlar de la intervenció del professorat en cada un dels models prèviament presentats, l'ensenyament d'aquestes assignatures pot recaure bé en els tutors de l'aula d'acollida, bé en professorat específic de cada departament. Tal i com hem comentat anteriorment, la primera opció planteja alguns dubtes entorn el grau de coneixement de la matèria per part del professorat d'acollida, en els casos que aquest no pertanyi al departament corresponent. D'altra banda, l'entrada de professorat ordinari a l'aula d'acollida suscita algunes qüestions sobre la preparació d'aquest professorat per a donar resposta a les necessitats educatives específiques d'una part de l'alumnat estranger.

En alguns centres, l'elevat nombre d'alumnes amb llengües maternes d'arrel no hispana ha comportat que s'optés per incorporar classes de llengua castellana a l'aula d'acollida. La llengua catalana es manté com a llengua vehicular del sistema educatiu i és l'objectiu prioritari de les aules d'acollida, però se li afegeix com a segon objectiu l'aprenentatge del castellà. Aquesta incorporació es produeix de diferents formes. En alguns casos és el mateix tutor d'aula d'acollida qui ensenya la llengua castellana als seus alumnes i, en altres casos, és un professor del departament de castellà. Val a dir que l'aprenentatge de la llengua castellana es concep de forma diferent en els diversos

centres de la mostra. Mentre que en alguns l'aprenentatge de la llengua castellana es produeix en paral·lel amb el del català, és a dir, l'alumne nouvingut aprèn simultàniament totes dues llengües; en d'altres, la llengua castellana s'imparteix en un estadi posterior, un cop que l'alumne ja ha consolidat certs coneixements de la llengua catalana, amb l'objectiu d'evitar l'habitual confusió i barreja lingüística.

Finalment, cal fer esment de l'ús dels crèdits variables com a instrument d'adaptació curricular. Aquestes assignatures, creades per a ampliar l'oferta curricular, són dissenyades en alguns centres com a classes de reforç lingüístic per a l'alumnat estranger, configurant-se com una via per tal de reduir les hores que l'alumne no assisteix a assignatures de major centralitat en el currículum o, en alguns casos, esdevenint un vincle amb l'aula d'acollida un cop l'alumne ha realitzat la transició cap a l'aula ordinària. D'aquesta forma, els crèdits variables de llengua catalana serveixen per ampliar les hores d'immersió lingüística de l'alumnat nouvingut alhora que, en altres casos, es converteixen en un reforç lingüístic per a aquells alumnes estrangers totalment incorporats a l'aula ordinària.

4.4.3 Responsables de l'avaluació

L'assistència de l'alumnat estranger a dues aules diferenciades, juntament amb la normativa legal que estableix l'obligatorietat d'avaluar l'alumne segons les matèries que configuren el currículum de l'aula ordinària, planteja una dificultat afegida a l'acollida i escolarització d'aquest l'alumnat, dificultat a la que s'han donat diverses respostes.

En alguns centres és el professor ordinari l'encarregat d'assignar la nota de l'assignatura, generalment a partir d'un informe elaborat pel professor de l'aula d'acollida o de l'intercanvi d'opinions amb aquest. Aquesta és la lògica aplicada en els seus orígens a la major part dels centres educatius, però progressivament ha evolucionat cap a altres formes d'avaluació.

En altres centres és el professor de l'aula d'acollida el responsable de la nota de l'alumne en aquells casos en què l'alumne estranger realitza alguna assignatura instrumental en exclusiva a l'aula d'acollida. És a dir, en els casos en què l'alumne no hagi estat present a l'aula ordinària a cap hora d'una matèria determinada, la nota d'aquesta serà resultat de l'activitat desenvolupada per l'alumne a l'aula d'acollida. Aquesta és la lògica aplicada també per a l'assignatura de llengua catalana. Es considera, doncs, que l'aula d'acollida equival a una adaptació curricular de l'assignatura i s'autoritza, en conseqüència, el tutor de l'aula d'acollida a decidir la nota.

La major part dels centres de la mostra opta per una avaluació compartida entre el professor de l'aula ordinària i el professor de l'aula d'acollida. En aquells casos en què l'alumne està present tant a l'aula d'acollida com a l'aula ordinària per a una matèria concreta la nota és acordada per ambdós professors, sovint establint una ponderació en funció de les hores que l'alumne passa a cada aula. En alguns centres, fins i tot en els casos en què l'alumne no està present a l'aula ordinària en alguna matèria, s'opta

perquè aquest rebi la nota que el tutor de l'aula d'acollida consideri oportuna segons l'evolució de l'alumne en la seva aula.

Finalment, alguns centres determinen que l'avaluació de l'alumnat estranger sigui realitzada seguint els mateixos mecanismes que la resta d'alumnat, de forma que és l'equip docent l'encarregat de consensuar les notes finals de l'alumnat estranger, ja sigui per assignar una nota consensuada (el que equivaldria a l'acord entre professor d'aula ordinària i professor d'aula d'acollida, que hem vist anteriorment) o per decidir que, davant la impossibilitat de posar una nota final en una determinada assignatura, per comú acord de tot el professorat (Junta d'avaluació) aquell alumne rebi un informe d'avaluació però no una nota final, o bé sigui aprovat malgrat presentar un elevat nombre de matèries suspeses.

4.4.4 Relació amb les famílies

Al marge dels aspectes més acadèmics, com són l'avaluació de l'alumne, la confecció dels seus horaris o les matèries a les quals assisteix, un element de caràcter relacional, com és la relació amb les famílies, aporta informació addicional sobre el tracte a l'alumnat estranger des dels centres educatius.

A tots els centres visitats és el tutor d'acollida -sol o acompanyat d'algun membre de l'equip directiu- qui es fa càrrec del primer contacte amb les famílies. A partir d'aquesta primera trobada, cada centre educatiu escull la figura que farà de vincle entre el centre i les famílies estrangeres. Són quatre les variants identificades respecte a la persona responsable d'establir contacte amb les famílies d'origen estranger.

En primer lloc, trobem alguns centres on la persona encarregada de la comunicació amb les famílies és el tutor de l'aula d'acollida durant tot el temps que l'alumne assisteix a aquest dispositiu d'atenció a la diversitat. En aquests centres, doncs, es considera que l'alumnat estranger és responsabilitat més de l'aula d'acollida que no pas del centre en conjunt, tot i que generalment es procura que el tutor de l'aula ordinària estigui al corrent de les entrevistes concertades pel tutor de l'aula d'acollida.

Per contra, trobem altres centres en què la persona responsable del tracte amb les famílies és el tutor de l'aula ordinària, d'igual forma que succeeix amb els alumnes autòctons. S'intenta així, que l'atenció a l'alumnat estranger no recaigui en exclusiva sobre el tutor de l'aula d'acollida, tot i que aquest, en principi, és informat de les reunions concertades amb les famílies dels seus alumnes per part del tutor ordinari.

Un tercer tipus d'organització de la relació amb les famílies novingudes implica conjuntament el tutor de l'aula ordinària i el de l'aula d'acollida. Al marge dels casos de col·laboració que acabem d'esmentar entre el tutor d'acollida i l'ordinari, alguns centres estableixen com a lògica de funcionament la comunicació conjunta d'ambdós tutors amb les famílies. No es tracta doncs de col·laboració sinó de responsabilitat conjunta, responsabilitat que es manifesta en la presència d'ambdós tutors a les reunions amb les famílies estrangeres, amb l'objectiu de plantejar l'evolució de l'alumne a totes dues aules.

Finalment, aquells centres on funciona la figura del tutor individual per a l'atenció de les famílies de tot l'alumnat, s'estén aquest funcionament al tracte amb les famílies estrangeres. D'aquesta forma es contempla que no sigui ni el tutor de l'aula d'acollida ni el tutor de l'aula ordinària el responsable de la relació amb les famílies, sinó que aquesta sigui competència del tutor individual, és a dir, del tutor que li ha estat assignat a cada alumne independentment del grup-classe al que pertany.

5. La transició de l'aula d'acollida a l'aula ordinària

L'anterior tipologia està centrada, com hem vist, en un conjunt d'elements organitzatius que incideixen de forma especial en el procés d'incorporació de l'alumne estranger a l'aula d'acollida. Aquest apartat se centra en el procés de transició de l'aula d'acollida a l'aula ordinària, prenent com a variable central la part de l'horari escolar que l'alumne assisteix al dispositiu d'atenció a la diversitat.

Tal i com hem presentat anteriorment, les aules d'acollida es configuren com un dispositiu obert d'atenció a la diversitat, atès que els alumnes no són escolaritzats la totalitat de la seva jornada lectiva en aquesta aula sinó que la distribueixen entre aquesta i l'aula ordinària. A més a més, l'aula d'acollida és concebuda com a instrument temporal, en tant que l'estada de l'alumne en aquest dispositiu ha de limitar-se al temps que aquest requereixi per a desenvolupar-se en el seu grup-classe de referència.

Són, doncs, aquestes dues característiques les que motiven dedicar una atenció especial al procés de transició de l'aula d'acollida a l'aula ordinària. Per tal d'abordar-lo, comentarem els següents aspectes:

- Priorització de l'assistència a l'aula ordinària o a l'aula d'acollida en el moment de la confecció dels horaris de l'alumnat estranger
- Etapes de progrés de l'aula d'acollida cap a l'aula ordinària
- Competències considerades bàsiques per a la transició a l'aula ordinària
- Persona encarregada de la presa de decisions sobre la transició a l'aula ordinària

5.1 Aula d'acollida o aula ordinària?

L'aula d'acollida és concebuda a tots els centres visitats com un element complementari a l'aula ordinària i, en molts casos, com un element de reforç d'aquesta. En base a aquests elements, l'assistència a l'aula ordinària hauria de ser prioritzada en els casos en què l'alumne pot desenvolupar-se amb certat normalitat però l'assignació d'hores d'assistència a aquest dispositiu d'atenció a la diversitat no respon en tots els casos a aquesta lògica organitzativa.

Així, a partir del nombre d'hores que l'alumnat estranger ha d'assistir a l'aula d'acollida i, conseqüentment, abandonar el seu grup-classe de referència, podem establir l'existència de dos models o categories:

5.1.1 Priorització de l'aula ordinària

Els centres que prioritzen l'atenció a l'alumnat estranger des de l'aula ordinària assignen una dedicació mínima a l'aula d'acollida, que asseguri l'aprenentatge de la llengua catalana, tot alterant el menys possible l'evolució de l'alumne en el seu grup-classe de referència.

En aquests centres, el càlcul d'hores d'assistència a l'aula d'acollida es realitza en funció del mínim d'hores considerat necessari per a un aprenentatge progressiu de la llengua catalana. L'objectiu no és assolir la immersió lingüística sinó dotar l'alumne de les eines que li permetin seguir amb major facilitat les activitats de l'aula ordinària.

Com a conseqüència, aquells alumnes amb una formació educativa prèvia que els permet seguir les assignatures instrumentals de l'aula ordinària, assisteixen menys hores a l'aula d'acollida, malgrat que la distància idiomàtica sigui important, que aquells altres amb menors coneixements instrumentals.

Els centres englobats en la tipologia anterior com a Model B (organització dels horaris d'acollida d'acord als horaris de l'aula ordinària) tendeixen a aplicar aquesta assignació d'hores d'acollida. En aquests casos, les hores d'acollida coincidiran amb les hores en què a l'aula ordinària s'imparteixen les matèries que l'alumne no pot seguir a causa del manca de continguts o dels dèficits en llengua catalana. Ara bé, és possible que centres que organitzin els horaris d'acollida amb independència de l'aula ordinària (Model A) siguin també partidaris d'una ajustament a la baixa de les hores d'assistència a aquest dispositiu d'atenció a la diversitat. És a dir, malgrat no coordinar amb l'aula ordinària les hores que l'alumne se separa del seu grup-classe, alguns centres del model A redueixen les hores en què es produeix aquesta separació.

Aquesta lògica afavoreix la integració en el grup classe ordinari, atès que l'alumne hi roman el màxim d'hores que la seva situació educativa ho permet. Alhora, l'alumne estranger percep l'aula d'acollida com a reforç i no com a punt central de la seva escolarització, potenciant així la seva implicació en el grup-classe de referència. A més, l'adaptació de l'assistència a l'aula d'acollida als nivells mínims, afavoreix el seguiment per part de l'alumne estranger de les assignatures impartides a l'aula ordinària, evitant la pèrdua de continguts instrumentals.

El principal punt dèbil de la prioritització de l'assistència a l'aula ordinària és la menor dedicació a l'aprenentatge de la llengua catalana per part de l'alumnat estranger, atès que el desenvolupament, sovint informal a l'aula ordinària, és prioritzat per sobre de l'aprenentatge rigurós de la llengua vehicular del sistema educatiu català.

5.1.2 Priorització de l'aula d'acollida

Un segon grup de centres educatius prioritzen l'assistència a l'aula d'acollida per part de l'alumnat estranger, amb l'objectiu d'assolir la immersió lingüística necessària per a un accelerat aprenentatge del català.

En aquest cas, a diferència del model anterior, es prioritza l'assistència a l'aula d'acollida el major temps possible, partint de la idea que els coneixements lingüístics són essencials per a un bon desenvolupament escolar. Els nivells de català exigits per a incrementar l'assistència a l'aula ordinària solen ser elevats, motiu pel qual l'aula d'acollida esdevé l'espai d'aprenentatge per a l'alumnat estranger durant un temps important.

En alguns casos, però, la separació de l'alumnat estranger respecte al seu grup-classe de referència no es deu exclusivament a l'objectiu d'accelerar el seu aprenentatge de la llengua catalana sinó que respon a la voluntat de reduir la presència d'alumnes amb majors necessitats educatives en els grups ordinaris. En altres paraules, es contempla la presència de determinat alumnat estranger a l'aula ordinària com un obstacle per al funcionament del grup-classe, optant així per l'aprenentatge a través de les estructures externes d'atenció a la diversitat, principalment l'aula d'acollida.

Els centres que assignen un volum important d'hores a l'alumnat estranger, independentment de la seva capacitat per a seguir les assignatures a l'aula ordinària, presenten majoritàriament l'estructura organitzativa recollida en el model A. És a dir, els horaris d'acollida són dissenyats amb independència de la distribució horària de les assignatures a l'aula ordinària, atès que es prioritza el treball en el dispositiu extern.

Malgrat no disposar de dades que així ho demostrin, sembla coherent afirmar que és aquesta lògica d'assignació d'hores d'acollida la que millors resultats comporta pel que fa a l'aprenentatge de la llengua catalana, atès que les hores destinades al seu aprenentatge són més que en l'altre model. Malgrat això, cal tenir present la importància que altres variables (com la llengua d'ús social del centre, la llengua d'origen, etc.) exerceixen sobre l'aprenentatge d'una nova llengua.

Alguns dels principals inconvenients respecte a aquesta estratègia pedagògica és la separació de l'alumne del seu grup-classe de referència i la concentració de la creació de les seves xarxes relacionals en el marc de l'aula d'acollida, elements que dificulten l'establiment de relacions interculturals amb l'alumnat autòcton. A més, aquesta estratègia impossibilita l'alumne estranger de seguir aquelles matèries on es podria sentir còmode, fent més complex l'itinerari escolar de l'alumnat estranger, que deixa d'assistir, en alguns casos, a matèries que, malgrat els dèficits lingüístics, podria entendre amb poca dificultat.

5.3 Etapes de transició

Tot i que a priori tots els centres visitats expressen que el ritme de transició a l'aula ordinària per part dels alumnes estrangers és quelcom ajustat a la progressió individual dels mateixos, és possible identificar algunes pràctiques que difereixen d'un centre a un altre. Presentem a continuació quatre lògiques diferenciades.

En primer lloc, l'establiment d'un temps mínim d'estada a l'aula d'acollida. Alguns centres estableixen un mínim d'estada a l'aula d'acollida (per exemple, sis mesos) amb l'objectiu d'assegurar la immersió lingüística, malgrat que l'alumne pugui seguir amb certa normalitat la classe ordinària. Si bé és cert que els alumnes de contextos lingüístics propers (Amèrica Llatina i Europa de l'Est) presenten menors dificultats per a seguir les assignatures a l'aula ordinària, alguns centres estableixen com a prioritari l'aprenentatge de la llengua catalana, de forma que es prioritza l'assistència d'aquest alumnat a l'aula d'acollida un mínim de temps establert.

L'opció més estesa entre els centres de la mostra és la revisió trimestral del progrés de l'alumne i, per tant, de la necessitat que continuï assistint o no a l'aula d'acollida. Les juntes d'avaluació són el moment de debat i decisió sobre l'ampliació del temps d'estada de l'alumne a l'aula ordinària i és en aquest moment quan es reorganitzen els horaris de l'alumne estranger en funció de diversos criteris que comentarem més endavant.

Una altra opció per a organitzar la transició de l'aula d'acollida a l'aula ordinària és la revisió permanent. En alguns centres no es fixen dates ni períodes per a decidir la reducció de les hores que un alumne assisteix a l'aula d'acollida, sinó que existeix una revisió contínua del progrés de l'alumne i una adaptació permanent dels seus horaris. S'intenta d'aquesta forma ajustar el màxim possible l'organització curricular al progrés de l'alumne.

Finalment, destaquem alguns centres que opten per l'estandardització de la temporalització de l'itinerari a seguir. Alguns centres han dissenyat un itinerari fix a seguir per tot l'alumnat, establint el temps que correspon a cada etapa i sense contemplar una evolució diferent. Així, per exemple, es fixa un any per al "nivell d'iniciació", un altre any al "nivell pont" i un tercer any de reforç lingüístic, de forma que tot alumne estranger estarà tres anys vinculat a l'aula d'acollida, cadascun d'ells seguint els criteris establerts per a cada etapa.

5.4 Competències bàsiques

Si bé el criteri central expressat a tots els centres per realitzar el pas de l'aula d'acollida a l'aula ordinària d'un alumne nouvingut és el coneixement de la llengua catalana, la mesura o grau d'exigència respecte a aquest coneixement no és igual per a tots els centres. Vegem-ne tot seguit alguns dels criteris establerts per tal d'autoritzar la transició des de l'aula d'acollida a l'aula ordinària.

Alguns centres estableixen com a criteri de pas a l'aula ordinària l'assoliment d'unes competències mínimes tant en català escrit com oral. És aquest el nivell més alt d'exigència, en tant que no es persegueix únicament que l'alumne sigui capaç d'entendre allò que succeeix a l'aula ordinària sinó que se li exigeixen unes determinades capacitats a l'hora d'entendre, llegir, escriure i expressar-se en català.

Altres centres relaxen el nivell d'exigència, tot establint la comprensió oral bàsica de català per seguir una classe ordinària com a criteri de transició. Així, malgrat establir també el coneixement del català com a criteri de pas a l'aula ordinària, en alguns centres l'exigència es limita al coneixement oral de la llengua que permeti a l'alumne desenvolupar-se amb certa normalitat a l'aula ordinària, atorgant menor pes a les capacitats d'escriptura.

Un tercer criteri per a justificar una major presència de l'alumne a l'aula ordinària són els coneixements instrumentals que permetin a l'alumne seguir una classe ordinària. En aquests casos, es prioritza l'entrada a l'aula ordinària de forma que totes aquelles matèries que es consideri que l'alumne pot seguir malgrat les seves limitacions

lingüístiques (Educació Física, Audiovisual i Plàstica, matemàtiques...) s'intentarà que siguin cursades a l'aula ordinària per l'alumne estranger.

Finalment, factors no estrictament lingüístics o pedagògics són tinguts en consideració, com poden ser l'actitud o el comportament de l'alumne. Es tracta de variables tingudes en compte en major o menor mesura a tots els centres visitats però explicitats en alguns d'ells com a criteri de pas. És a dir, si l'alumne mostra ser capaç d'incorporar-se a l'aula ordinària o sentir-s'hi còmode, malgrat no poder fer un bon seguiment de l'assignatura, en alguns centres s'opta per la seva incorporació a l'aula ordinària. I a l'inrevés; un alumne amb problemes d'integració o pors a l'aula ordinària pot romandre a l'aula d'acollida malgrat estar acadèmicament preparat per a seguir un itinerari acadèmic normalitzat.

5.5 Decisió sobre la transició a l'aula ordinària

Les decisions sobre la transició a l'aula ordinària poden ser competència de diferents figures en funció de l'estructura organitzativa del centre. Aquest element pot comportar unes transicions més ràpides o més lentes, més ajustades a l'evolució de l'alumne o més genèriques, en funció de la persona responsable de la decisió.

En alguns centres és el tutor de l'aula d'acollida qui decideix, en funció de l'evolució de l'alumne en aquesta aula, la possibilitat d'ampliar la seva presència a l'aula ordinària. Aquesta organització es fonamenta en la consideració que l'alumnat nouvingut és competència exclusiva del tutor d'acollida, de forma que és ell qui més coneix l'alumnat i, alhora, qui ha de prendre les decisions sobre el seu progrés. El principal inconvenient recau en la manca d'informació sobre el desenvolupament d'aquest alumnat a l'aula ordinària, desenvolupament que sovint difereix de la perspectiva que es té des de l'aula d'acollida.

En altres centres, són l'Equip d'orientació o la comissió d'atenció a la diversitat (de les quals sol formar part el tutor d'aula d'acollida) els encarregats de prendre la decisió sobre el procés d'incorporació de l'alumne estranger a l'aula ordinària. En aquests casos, la decisió és col·lectiva i pretén recollir les opinions d'aquelles persones responsables de l'atenció a la diversitat en el centre. D'aquesta forma, no només es té en consideració l'evolució de l'alumne a l'aula d'acollida, sinó que s'atén a altres criteris de l'atenció a la diversitat a nivell de centre.

Un tercer grup de centres educatius dipositen sobre el tutor de l'aula d'acollida i el tutor de l'aula ordinària la responsabilitat d'acordar conjuntament la transició cap a l'aula ordinària en funció de l'evolució detectada a totes dues aules. D'aquesta forma s'intenta analitzar el desenvolupament de l'alumne en ambdós espais i ajustar el seu horari per tal d'afavorir un major progrés educatiu.

Finalment, alguns centres determinen que sigui l'equip docent l'encarregat de prendre les decisions que afecten l'alumnat nouvingut, d'igual forma que és aquest òrgan l'encarregat de prendre les decisions que afecten el conjunt de l'alumnat. És doncs a les juntes d'avaluació quan es decideix l'ampliació de la presència de l'alumne

estranger a l'aula ordinària. L'equip docent agrupa tot el professorat del grup ordinari (estant present el tutor de l'aula d'acollida) de forma que és possible la discussió sobre l'evolució de l'alumne estranger en cadascuna de les matèries, ajustant-se d'aquesta forma l'horari de l'alumne al seu progrés individual a cada assignatura.

Taula 7. Criteris que caracteritzen el procés de transició de l'aula d'acollida a l'aula ordinària

ETAPES	COMPETÈNCIES BÀSIQUES	DECISIÓ TRANSICIÓ
Temps mínim d'estada	Català oral i escrit	Tutor d'AA
Revisió trimestral	Català oral bàsic	Equip d'orientació o comissió d'atenció a la diversitat
Revisió contínua	Competències instrumentals	Tutor d'AA i Tutor AO
Estandardització temporalització itinerari	Actitud / Comportament	Equip docent

6. Aula d'acollida i trajectòries acadèmiques

Els quatre centres visitats responen a quatre models diferenciats d'aula d'acollida, resultants del creuament de dues variables: confecció dels horaris d'acollida (en coordinació amb els horaris d'aula ordinària o independents respecte al grup-classe de referència) i professorat que imparteix docència en l'aula d'acollida (tutors d'acollida en exclusiva o tutors d'acollida i professorat ordinari). Els IES de la mostra responen a les següents combinacions:

Taula 8. Ubicació dels centres de la mostra en la tipologia d'aules d'acollida

	Horaris d'acollida independents d'aula ordinària	Horaris d'acollida coordinats amb aula ordinària
Tutors d'acollida	IES W	IES Z
Tutors d'acollida professorat ordinari	IES X	IES Y

Però, al marge de la lògica de confecció dels horaris i del professorat amb responsabilitat dins de l'aula ordinària, és rellevant tenir present una segona categorització, basada en la prioritització de l'assistència a l'aula ordinària o en la prioritització de la immersió lingüística a través de l'aula d'acollida. En aquest cas els centres s'ubiquen de la següent manera:

Taula 9. Ubicació dels centres segons la prioritització a l'aula d'acollida o a l'aula ordinària

Priorització de l'aula ordinària	Priorització de la immersió lingüística
IES X	IES W
IES Y	
IES Z	

L'aula d'acollida, com hem comentat amb anterioritat, està dissenyada com a dispositiu d'atenció a la diversitat obert, és a dir, no es tracta d'una aula tancada sinó que l'alumnat ha de repartir la seva jornada lectiva entre aquest dispositiu i l'aula ordinària. D'aquesta forma, queda establerta l'existència d'un límit en relació al nombre d'hores que l'alumnat estranger pot assistir a l'aula d'acollida.

El Pla per a la Llengua i la Cohesió Social (2004) estableix “una dedicació aproximada de 12 hores per a l'aprenentatge intensiu de la llengua”, sense introduir matisos ni adaptacions en funció de les característiques pròpies de l'alumne. En canvi, les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació secundària determinen que “Cap alumne/a no ha de romandre totes les hores lectives a l'aula d'acollida. Una opció recomanable seria que hi estigués la meitat del seu horari lectiu”.

Tal i com recull el Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Secundària Obligatòria, la jornada lectiva de l'Educació Secundària Obligatòria a Catalunya s'estructura a raó de 30 hores setmanals en els quatre cursos que integren aquesta etapa educativa, de forma que s'amplien a 15 les hores que l'alumnat estranger escolaritzat als instituts d'educació secundària obligatòria hauria d'assistir a l'aula d'acollida.

A la pràctica, aquestes recomanacions són interpretades pels centres educatius com a límit d'hores que l'alumne estranger pot estar fora de l'aula ordinària, de forma que l'assistència dels alumnes a l'aula d'acollida oscil·la entre un mínim d'una hora a un màxim de 15. En base a aquesta forquilla, tots els centres de la mostra elaboren l'horari d'acollida en funció de les característiques pròpies de cada estudiant i uns criteris de necessitat fixat de forma independent a cada IES.

Per tal d'abordar les transicions de l'aula d'acollida a l'aula ordinària, analitzarem les hores que cada alumne estranger assisteix al dispositiu d'atenció a la diversitat, tot establint tres categories: a) d'una a cinc hores setmanals (és a dir, un terç del màxim permès), b) de 6 a 10 hores setmanals (dos terços del límit) i c) d'11 a 15 hores (pràcticament la meitat de la jornada lectiva).

Veurem a continuació quins són els criteris en base als quals els equips d'atenció a la diversitat assignen un nombre determinat d'hores a cada alumne, així com quin és el resultat d'aquesta assignació, és a dir, quin percentatge de la jornada lectiva l'alumne estranger ha de sortir de l'aula ordinària per tal d'assistir a l'aula d'acollida.

Si bé aquesta assignació d'hores és dissenyada de forma individual per a cada alumne, és possible detectar determinades dinàmiques compartides per l'alumnat en funció de la seva procedència. És possible, doncs, detectar certes tendències segons, principalment, procedències. No es tracta, com hem recollit en altres publicacions (Alegre, Benito i González, 2007), que la nacionalitat justifiqui l'aplicació d'unes mateixes lògiques sinó que una procedència comuna expressa un conjunt de circumstàncies compartides per aquest grup d'alumnes amb uns mateixos efectes en el procés d'adaptació al nou sistema educatiu (coneixement de la llengua, nivell d'estudis previs, sistema educatiu d'origen, etc.) i, per tant, tendeix a rebre una mateixa resposta per part del centre educatiu.

Hem optat per fer ús de quatre categories geogràfiques, atès que els sistemes educatius més propers presenten unes dinàmiques organitzatives més semblants, alhora que els alumnes presentaran algunes característiques (llengua, experiències escolar prèvies, etc.) compartides. No es tracta de categories determinants sinó que són producte de l'observació i pretèn ser un mecanisme que faciliti la comprensió d'unes característiques generals. És per això que, en alguns moments, farem referència a les circumstàncies en què determinades característiques impedeixen tractar el grup geogràfic com a homogeni i faran necessària l'explicitació de procedències més concretes.

Els quatre contextos geogràfics amb què hem analitzat les dades que presentem a continuació són l'Amèrica Llatina, l'Àfrica, l'Àsia i l'Europa de l'Est, essent aquests els grups amb major presència a les aules catalanes.

Dediquem també aquest capítol a l'observació de l'evolució acadèmica dels alumnes estrangers que han cursat o actualment cursen estudis d'educació secundària obligatòria als Instituts d'Educació Secundària que conformen la mostra del nostre estudi.

Un total aproximat de dos-cents alumnes estrangers han estat inclosos en aquesta recerca. Els centres van proporcionar voluntàriament, i amb l'acord de la Subdirecció General per a la Llengua i la Cohesió Social, accés als expedients acadèmics dels alumnes que des del curs 2003/2004 han passat per l'aula d'acollida. La informació analitzada és variada i difereix d'un centre a un altre. Els butlletins de qualificacions (bé trimestral, bé de notes finals de curs) ha estat l'únic document recollit en el mateix format en els quatre centres de la mostra. La resta d'informació tractada en aquesta recerca és més variada, de forma que és més completa en un IES que en un altre, podent passar que hi hagi alguns centres que no recullin determinada informació.

Lligat a aquest punt, hem de fer esment a les dificultats per obtenir una informació comparable a tots els centres educatius de la mostra. L'heterogeneïtat de vies de recollida d'informació dels centres, així com de l'ordenació i guardat de la mateixa són elements que dificulten la realització de comparacions entre centres i que, en algun cas, ha impedit l'ús de determinades variables explicatives, davant la impossibilitat d'obtenir determinada informació. Respecte a aquesta darrera circumstància destaca la inexistència en alguns centres de dades referides a l'escolarització prèvia de l'alumne (tant a Catalunya com al seu país d'origen), referències a la catalogació com a Alumne amb Necessitats Educatives Específiques (i de quin tipus) o informació sobre les hores d'assistència de l'alumne a l'aula d'acollida, així com del procés progressiu d'incorporació a l'aula ordinària. Tot plegat comporta la necessitat que aquest estudi sigui entès com una aproximació qualitativa a aquelles variables que de forma destacada influeixen en el rendiment dels estudiants estrangers escolaritzats en l'educació secundària obligatòria, tot parant especial atenció a la relació entre aula d'acollida i aula ordinària. Sempre, però, essent conscients de les limitacions pròpies del treball amb informació necessàriament parcial per la inexistència de vies sistemàtiques de recollida i, alhora, de les limitacions derivades del treball amb una mostra de quatre centres i dos-cents alumnes que no responen a criteris de representativitat.

Aquesta recerca pren com a objecte d'estudi dos grups poblacionals. D'una banda, tractem tots els alumnes que han estat matriculats al centre que han passat per l'aula d'acollida, independentment de si hi continuen escolaritzats o si l'han abandonat. De l'altra, ens centrem en aquells alumnes que han estat escolaritzats al centre però que ja no es troben cursant l'educació obligatòria en el mateix, per tal d'abordar qüestions relacionades amb l'abandonament del centre (finalització dels estudis, acreditació, etc.).

Respecte al primer grup, en formen part tots els alumnes que han cursat l'ESO al centre \$educatiu. És a dir, aquest grup poblacional combina aquells alumnes que no es troben ja al centre educatiu amb aquells altres alumnes encara escolaritzats a l'IES. L'objectiu en relació a aquest primer grup d'alumnes és observar l'evolució del seu rendiment acadèmic, des del moment de la seva incorporació al centre fins a l'últim curs en què l'alumne es va matricular o bé fins al curs passat (2006/2007) en el cas d'aquells alumnes que encara assisteixen a l'IES.

El rendiment acadèmic es mostra mitjançant les notes de final de curs per a cada un dels cursos realitzats per l'alumne. Per facilitar la comprensió de les notes, les hem classificat en les cinc categories següents: "Prou bé" (superació del curs amb obtenció de diversos notables i excel·lents), "Aprovat" (superació del curs amb aprovats a la major part de les assignatures), "Junta d'Avaluació" (superació del curs amb més de dues suspeses per acord de la Junta d'Avaluació o per impediment legal per a repetir curs), "Suspens" (no superació del curs) i "Baixa" (abandonament del curs). Es tracta d'observar quins són els resultats obtinguts pels alumnes en cada curs escolar, així com d'establir unes lògiques d'evolució compartides. Cal advertir, però, que el rendiment acadèmic no és quelcom objectiu sinó que depèn dels criteris avaluadors establerts pel professor corresponent, a nivell individual, però també per criteris compartits per tot el centre educatiu. Així doncs, és complex establir comparacions genèriques, atès que un mateix resultat pot no implicar un mateix rendiment. Tot i així, partint de l'existència d'uns continguts acadèmics compartits per tots els nivells i centres educatius catalans, considerem interessant realitzar un exercici de comparació, amb la prudència requerida per a aquests casos.

Respecte al segon grup d'alumnes, s'engloben tots aquells estudiants que han passat pel centre en qüestió però que ja no es van matricular per a l'actual curs (2007/2008), establint una estada mínima d'un trimestre per tal de disposar d'informació, almenys, d'una avaluació. D'aquesta forma, s'inclouen en el mateix grup aquells alumnes que han realitzat tots els cursos de l'ESO i aquells altres que han estat un temps més breu. L'anàlisi del rendiment acadèmic d'aquest col·lectiu s'aborda a partir de tres variables: a) finalització dels estudis obligatoris (variable que mostra només que l'alumne ha cursat 4t d'ESO, sense tenir present si ha realitzat també els cursos anteriors), b) obtenció el Graduat en Educació Secundària Obligatòria (és a dir, si han aprovat 4t d'ESO) i c) transicions a l'educació postobligatòria (Batxillerat, Cicles Formatius, abandonament dels estudis, Plans de Garantia Social, Escola d'adults...).

Per a aquesta darrera variable, hem de tenir present el desconeixement en molts casos de l'itinerari acadèmic dels alumnes un cop abandonen el centre educatiu. D'aquesta forma, hem de ser especialment curiosos a l'hora d'interpretar les baixes en un determinat centre com a abandonament dels estudis, atès que sovint es tracta de canvis de centres educatius, canvis de domicili, retorn als països d'origen... essent possible, doncs, que el procés formatiu de l'alumne no s'aturi sinó que tingui continuïtat en altres centres educatius.

Cal tenir present en aquest punt que quan parlem d'alumnes que han passat per l'IES no ens referim als que encara estan en actiu i que, en molts casos, no responen a les

mateixes lògiques detectades en el col·lectiu que ja ha finalitzat els estudis. Els alumnes que han finalitzat el seu pas pels IES de la mostra són, en la major part dels casos, els primers estrangers en arribar al centre on, en ocasions, encara no s'havien dissenyat sistemes d'atenció a la diversitat. A més, les circumstàncies personals d'aquests alumnes també han evolucionat, atès que s'han incrementat les arribades procedents de reagrupaments familiars i, per tant, s'incorporen al sistema d'acollida de la mà d'un familiar amb certa estabilitat en el territori.

Aquests dos grups d'alumnes seran abordats en base a diferents variables explicatives com l'àrea geogràfica de procedència, el curs d'arribada, l'edat d'arribada, els anys d'escolarització en el centre, l'edat de finalització dels estudis i el moment del curs en què s'incorporen al centre, amb l'objectiu d'establir algunes possibles pautes explicatives. És possible, però, que en el comentari de les dades s'observin alumnes que són comptabilitzats en una variable però que desapareixen en el comentari d'una segona, degut a la manca d'informació respecte a aquesta.

És necessari recalcar novament que aquest estudi no pretén establir línies casuístiques generalitzables i exportables a les realitats d'altres centres educatius. Si bé és cert que hi ha elements que ens permeten reflexionar sobre l'efecte d'algunes variables sobre el rendiment escolar de l'alumnat estranger, el limitat nombre de casos que configuren la mostra (dos-cents expedients) i l'existència de diverses variables no controlables en aquesta recerca (capital instructiu familiar, escolarització en origen, etc.) ens obliguen a ser prudents amb les interpretacions que mostrem a continuació. A més a més, cal destacar la dificultat anàlitica derivada de l'estandardització en la recollida de dades recollides en els expedients acadèmics.

6.1 L'institut W (Model A)

L'IES W és un centre públic d'educació secundària situat a l'àrea metropolitana de Barcelona. La seva àrea d'influència està integrada per una majoria de població autòctona amb un estatus socioeconòmic baix, així com per un volum important de població estrangera.

La població autòctona és majoritàriament castellanoparlant, originària dels fluxos migratoris que arribaren a Catalunya en els anys 60 procedents d'Andalusia, Galícia i altres parts d'Espanya. Per la seva banda, els estrangers escolaritzats són principalment alumnes d'Amèrica Llatina, essent molt puntual la presència d'estudiants de l'Europa de l'Est, l'Àfrica o l'Àsia. Aquesta combinació de població autòctona de baix estatus amb població nouvinguda llatinoamericana configura l'IES W com un centre d'ampli predomini de la llengua castellana. Es tracta d'un centre amb molt poca demanda i, conseqüentment, amb disponibilitat de places que són ocupades per alumnes arribats durant el curs, és a dir, alumnes de matrícula viva. Val a dir, però, que l'IES W està experimentant en els darrers anys alguns canvis gràcies a la seva participació en un Pla Educatiu d'Entorn, a través del qual han obtingut recursos per a desenvolupar una sèrie d'activitats que han convertit el centre en l'eix de la vida del barri, circumstància que sembla haver comportat una major demanda del centre en

primera opció i, per tant, la cobertura d'un major percentatge de places escolars a l'inici del curs, reduint-se així la incorporació d'alumnes de matrícula viva.

La presència d'alumnat estranger és elevada (gairebé un 70% de l'alumnat de l'ESO) i relativament nova (arribada en els últims 4 o 5 anys). Com hem dit anteriorment, en més d'un 90% dels casos es tracta d'alumnes llatinoamericans, arribats recentment a la ciutat i no escolaritzats prèviament a Catalunya. Ara bé, val a dir que la major part d'alumnes que cursen o han cursat l'ESO a l'IES W van rebre educació en els seus respectius països d'origen, element que juntament al coneixement de la llengua espanyola, facilita la seva incorporació al sistema educatiu català.

Pel que fa a la configuració de l'aula d'acollida, l'IES W respon a les característiques englobades en el Model A, és a dir, es tracta d'un centre educatiu que prioritza els horaris de l'aula d'acollida per davant dels horaris d'aula ordinària dels alumnes estrangers, de forma que els alumnes a l'inici de curs reben un horari fix d'acollida i en les hores restants hauran d'assistir a l'aula ordinària, independentment de les assignatures que s'hi imparteixin.

6.1.1 Les hores d'aula d'acollida

L'IES W ha experimentat una notable evolució pel que fa a l'organització de l'aula d'acollida des dels seus inicis fins a l'actualitat. En el seu primer any, l'estructura de l'aula d'acollida era pràcticament igual al Taller d'Adaptació Escolar (TAE), tractant-se doncs d'un espai d'immersió lingüística on l'alumne passava la major part de la seva jornada lectiva per a incorporar-se només unes hores al seu grup-classe. En el segon any, però, es va optar per reduir lleugerament la docència al marge de l'aula ordinària, ampliant així la presència de l'alumnat estranger en el seu grup de referència. En aquest segon any, els grups establerts dins l'aula d'acollida responien al nivell de coneixements lingüístics de cada alumne. Des del tercer any no s'han produït canvis respecte a l'assignació de les hores que cada alumne assisteix a l'aula d'acollida però sí en l'estructuració interna de la mateixa, que passa de respondre de nivells de coneixements a estructurar-se d'acord als cursos de l'ESO on està inscrit cada alumne.

L'aula d'acollida esdevé el punt central de l'escolarització de l'alumnat estranger de l'IES W. Els horaris en què l'alumne assisteix a aquest dispositiu són establerts de forma independent a l'horari individual de l'aula ordinària a la qual s'adcriu l'alumne. Això implica, com hem vist, que l'alumne no es troba a l'aula ordinària en assignatures que pot seguir amb poques dificultats o que, pel contrari, hagi d'estar present en matèries que li són desconegudes. Així doncs, l'aula d'acollida d'aquest IES respon als criteris establerts en el Model A.

A diferència de la resta de centres de la mostra que, com comentarem tot seguit, prioritzen l'assistència de l'alumne a l'aula ordinària, l'IES W ha apostat per un model d'immersió lingüística, en el qual els alumnes estrangers, independentment del curs d'arribada i de la nacionalitat, assisteixen la major part de la seva jornada lectiva a l'aula d'acollida. Aquesta immersió lingüística comporta uns horaris d'acollida més

extensos que a la resta de centres analitzats i, a més, amb una dedicació exclusiva per part de les tutores d'acollida. En altres paraules, la responsabilitat del funcionament de l'aula d'acollida recau en les tutores d'acollida, de forma que l'alumnat estranger té contacte majoritàriament amb els responsables d'aquesta aula, assistint en menor mesura al seu grup-classe de referència.

L'alumnat asiàtic escolaritzat a l'IES W és el col·lectiu que més hores assisteix a l'aula d'acollida, amb una assistència que supera les 11 hores setmanals, i en alguns casos més concrets fins i tot les 15 hores setmanals. Entre els estudiants asiàtics, es produeix una bifurcació en la progressió cap a l'aula ordinària. D'una banda, l'alumnat pakistanès experimenta una reducció important de les hores d'acollida, assistint a aquesta aula menys de cinc hores setmanals en el seu segon any d'estada al centre. De l'altra, l'alumnat xinès manté uns horaris d'aula d'acollida pràcticament idèntics als del primer any (entre 11 i 15 hores setmanals) i no és fins al tercer any d'escolarització quan es detecta una reducció, assistint aleshores entre 6 i 10 hores a l'aula d'acollida.

L'alumnat africà s'incorpora a l'IES W amb uns horaris d'aula d'acollida equivalents als de l'alumnat asiàtic, és a dir, se separa del seu grup-classe de referència entre 11 i 15 hores setmanals, cursant així pràcticament la meitat de la seva jornada lectiva a l'aula d'acollida. El nombre d'alumnes africans escolaritzats per dos anys en l'IES W és reduït però els casos existents permeten detectar una reducció important, de forma que l'assistència a l'aula d'acollida s'estableix entre 6 i 10 hores a la setmana.

El col·lectiu que més sorprèn és l'integrat per estudiants de l'Europa de l'Est. Com veurem més endavant, a tots els centres de la mostra els alumnes europeus inicien la seva escolarització amb una reduïda assistència a l'aula d'acollida que, a més, experimenta un ràpid descens. En canvi, en l'IES W l'alumnat d'aquesta procedència és assignat a l'aula d'acollida en el mateix nombre d'hores que la resta d'estrangers, de forma que assisteixen gairebé la meitat de la jornada escolar a aquest dispositiu d'atenció a la diversitat. L'alumnat de la mostra no ha estat escolaritzat per més d'un curs escolar, de forma que no és possible extreure conclusions sobre l'evolució i transició d'aquests alumnes cap a l'aula ordinària.

Per últim, comentem el grup majoritari d'alumnes estrangers a l'IES W, l'alumnat procedent de l'Amèrica Llatina. Malgrat la proximitat lingüística que justifica en altres centres una menor assistència a l'aula d'acollida, a l'IES W l'alumnat estranger inicia la seva escolarització en el centre amb una assistència a aquest recurs educatiu superior a la que observarem a la resta de centres. Els horaris de l'alumnat llatinoamericà escolaritzat abans del curs 2006/2007 contemplaven una distribució equitativa entre aula d'acollida i aula ordinària, establint 15 hores d'assistència a cadascuna d'elles. A partir del curs 2006/2007 la major part d'alumnes llatinoamericans s'incorporen a l'IES W amb uns horaris que impliquen que l'alumne comparteix dos terços de la jornada escolar amb el seu grup-classe de referència, mentre que un terç el dedica a l'aprenentatge lingüístic en el marc de l'aula d'acollida. En el segon any d'estada al centre s'observen poques modificacions, de forma que els alumnes amb major assistència a l'aula d'acollida mantenen els mateixos percentatges d'escolarització en cadascuna de les aules, reduint a 6-10 hores en el tercer curs. Els alumnes que ja

iniciem la seva escolarització amb aquesta assistència més reduïda, mantenen aquestes hores de classe a l'aula ordinària i només en alguns casos es detecta una reducció que comporti una separació de menys de cinc hores setmanals respecte a l'aula ordinària.

6.1.2 Trajectòries del conjunt de l'alumnat estranger que ha assistit a l'aula d'acollida

Més de 70 alumnes han estat escolaritzats o es troben actualment matriculats en l'IES W. Més del 80% d'aquests procedeixen de països de l'Amèrica llatina, mentre que el 20% restant són originaris de l'Europa de l'Est, l'Àfrica i l'Àsia, amb poc més del 7% per a cada col·lectiu. Aquesta presència majoritària de l'alumnat llatinoamericà implica, en molts casos, que les afirmacions respecte a aquest centre siguin protagonitzades essencialment per l'alumnat de parla hispana, tot i que anirem detallant les especificitats de la resta de procedències.

Taula 10. Evolució del rendiment acadèmic de l'alumnat estranger segons el curs d'arribada

Origen	Curs arribada	Nombre alumnes	1r any	2n any	3r any
Amèrica Llatina	1r	14	3 Aprovat 3 Junta 7 Suspens 1 Baixa	2 Prou bé 4 Aprovat 4 Junta 1 Suspens	1 Prou bé 1 Aprovat 1 Junta
	2n	16	2 Prou bé 8 Aprovat	1 Prou bé 3 Aprovat 1 Suspens	1 Aprovat
	3r	16	7 Aprovat 9 Suspens		
	4t	10	1 Aprovat 1 Junta 8 Suspens	1 Aprovat 2 Junta 2 Suspens	
Europa de l'Est	1r	1	1 Suspens		
	2n	2	1 Prou bé 1 Aprovat		
	3r	1	1 Aprovat		
Àfrica	1r	1	1 Suspens		
	3r	2	1 Junta 1 Suspens	1 Junta 1 Suspens	1 Suspens
	4t	2	2 Suspens		
Àsia	1r	1	1 Suspens	1 Prou bé	1 Prou bé
	2n	2	1 Aprovat 1 Junta	2 Suspens	1 Junta
	3r	1	1 Prou bé	1 Prou bé	

El nombre de suspensos és molt similar entre tots els alumnes independentment del curs d'arribada (entorn el 50%), amb un major fracàs escolar entre els alumnes incorporats directament a 4t d'ESO, atès que un 80% no superen aquest nivell en el seu primer any d'estada en el centre (ni en el segon, en els casos dels alumnes que

repeteixen). Si observem les dades segons context geogràfic de procedència, destaca el col·lectiu africà que suspèn majoritàriament, independentment del curs d'arribada (l'únic alumne africà que promociona és per acord de la junta d'avaluació). L'alumnat asiàtic i de l'Europa de l'Est comparteixen una mateixa lògica: els alumnes que arriben a 1r d'ESO repeteixen curs, mentre que els incorporats en cursos més avançats promocionen. Val a dir que l'alumnat arribat a 1r d'ESO, un cop ha assolit els coneixements lingüístics bàsics, obté en la resta de cursos bones qualificacions, fins i tot millors a la dels seus connacionals arribats directament a cursos superiors. Així doncs, podem afirmar que els alumnes amb una millor preparació prèvia a l'escolarització a Catalunya són aquells que millors resultats aconseguen, mentre que aquells altres arribats de països amb un sistema educatiu més feble no aconseguen accelerar els seus aprenentatges fins el nivell requerit per a l'aprovació de curs.

Taula 11. Evolució del rendiment acadèmic de l'alumnat estranger segons l'edat d'arribada

Origen	Edat Arribada	nº	1r any	2n any	3r any
Amèrica Llatina	12	8	2 Aprovat 1 Junta 4 Suspens 1 Baixa	1 Prou bé 1 Aprovat 3 Junta 1 Suspens	1 Junta 1 Prou bé
	13	11	1 Prou bé 3 Aprovat 1 Junta 5 Suspens 1 Baixa	2 Prou bé 5 Aprovat 2 Junta	1 Aprovat
	14	11	1 Prou bé 7 Aprovat 3 Suspens	3 Aprovat	
	15	15	5 Aprovat 9 Suspens 1 Junta	1 Prou bé 1 Junta 1 Suspens	1 Aprovat
	16	6	1 Aprovat 5 Suspens	2 Aprovat 1 Junta	
	+16	3	1 Aprovat 2 Suspens	1 Aprovat 1 Suspens	
Europa Est	13	2	1 Prou bé 1 Suspens		
	14	1	1 Aprovat		
	15	1	1 Aprovat		
Àfrica	12	1	1 Suspens		
	15	1	1 Junta	1 Suspens	
	16	2	2 Suspens		
Àsia	12	1	1 Suspens	1 Prou bé	1 Prou bé
	13	1	1 Aprovat	1 Suspens	
	14	1	1 Junta	1 Suspens	1 Junta
	15	1	1 Prou bé	1 Prou bé	

Per edats d'arribada només els alumnes incorporats amb 13 i 14 anys aproven per sobre del 50%, essent a més la franja d'edat on es concentren les màximes qualificacions. En l'extrem contrari, els estudiants estrangers que més fracàs presenten són aquells que s'incorporen amb 16 anys o més al sistema educatiu català. Pel que fa a les nacionalitats, l'alumnat asiàtic i de l'Europa de l'Est millora el seu rendiment escolar a mesura que s'incrementa l'edat d'arribada a l'IES. Aquesta circumstància s'explica principalment en base a l'escolarització prèvia de l'alumnat, és a dir, l'alumne arriba amb una sòlida base educativa, en la major part dels casos procedent de sistemes educatius més exigents i intensius que el català, fet que facilita que l'alumnat superi amb èxit els diferents nivells educatius als quals s'incorpora.

Taula 12. Evolució del rendiment acadèmic de l'alumnat estranger segons els anys d'escolarització en el centre

Origen	Anys escolarització	nº	1r any	2n any	3r any
Amèrica Llatina	1	29	1 Prou bé 11 Aprovat 15 Suspens 2 Baixa		
	2	22	1 Prou bé 7 Aprovat 4 Junta 10 Suspens	4 Prou bé 10 Aprovat 6 Junta 2 Suspens	
	3	5	1 Aprovat 4 Suspens	2 Aprovat 1 Junta 2 Suspens	1 Prou bé 2 Aprovat 2 Junta
Europa de l'Est	1	4	1 Prou bé 2 Aprovat 1 Suspens		
Àfrica	1	3	3 Suspens		
	2	1	1 Junta	1 Suspens	
	4	1	1 Suspens	1 Junta	1 Suspens
	2	2	1 Prou bé 1 Aprovat	1 Prou bé 1 Suspens	
	3	2	1 Junta 1 Suspens	1 Prou bé 1 Suspens	1 Prou bé 1 Junta

L'observació del rendiment acadèmic dels alumnes en funció dels anys que ha estat escolaritzat en el centre ens permet detectar una millora de les qualificacions en els alumnes a mesura que incrementa la seva escolarització al centre W. Així, dels 25 alumnes que romanen dos anys, en el primer són 10 els alumnes que suspensen, mentre que la xifra es redueix a dos en el segon any. Per la banda alta de les qualificacions, també es detecta un increment dels alumnes que superen el curs amb bones notes (en el primer any són dos, i en el segon cinc). Aquesta mateixa lògica s'observa entre els alumnes que s'escolaritzen durant tres cursos. En aquest cas, en el primer any es detecten cinc suspensos i un aprovat; en el segon any els suspensos es redueixen a tres i els aprovats augmenten a dos, havent un alumne que supera el curs amb bones notes; i, en el tercer any en l'IES, no s'observa cap suspens. Aquesta lògica és explicada per tres factors. D'una banda, a major temps d'escolarització en el

centre, major integració i domini de la llengua catalana per part de l'alumnat estranger, circumstància que afavoreix el seu rendiment acadèmic. De l'altra, hem de tenir present que els anys d'escolarització no impliquen un progrés lineal en el sistema educatiu, sinó que en molts casos ens referim a repeticions de curs, circumstància que afavoreix la superació del mateix. I, en tercer lloc, aquestes dades no ens permeten controlar el percentatge d'abandonament registrat. És a dir, les dades confirmen una certa "selecció natural" entre l'alumnat, atès que els alumnes amb baix rendiment (especialment baix rendiment continuat) tendeixen a abandonar els estudis i, per tant, s'engloben en les categories de menor estada al centre. Dit d'una altra forma, els alumnes que romanen dos o tres anys en el centre són, majoritàriament, alumnes que han "sobreviscut" en el sistema educatiu, mentre que molts dels seus companys han abandonat.

Aquesta lògica correspon bàsicament als alumnes de l'Amèrica Llatina i l'Àsia. Els alumnes de l'Europa de l'Est només han estat escolaritzats un curs, de forma que no és possible valorar la seva evolució. Per la seva banda, el col·lectiu africà no aconsegueix millorar el seu rendiment amb el pas dels anys, obtenint baixos resultats al llarg de la seva escolarització.

Taula 13. Rendiment acadèmic de l'alumnat estranger segons el moment d'arribada

Origen	Moment arribada	nº	1r any
Amèrica Llatina	Inici	18	2 Prou bé 8 Aprovat 2 Junta 4 Suspens 2 Baixa
	Mig curs	38	11 Aprovat 2 Junta 25 Suspens
Europa de l'Est	Inici	3	1 Prou bé 1 Aprovat 1 Suspens
	Mig curs	1	1 Aprovat
Àfrica	Inici	3	3 Suspens
	Mig curs	2	1 Junta 1 Suspens
Àsia	Inici	2	1 Junta 1 Suspens
	Mig curs	2	1 Prou bé 1 Aprovat

Les dades sobre el moment del curs escolar en què l'alumne s'incorpora al centre educatiu i el seu efecte sobre els resultats acadèmics d'aquest primer any mostren, seguint allò esperat, que el nombre d'alumnes que han de repetir curs és superior entre aquells que arriben a mig curs (60% d'aquests alumnes no superen el curs) que entre aquells incorporats en els primers mesos del curs escolar (un 40% repeteixen). Les dades referides a altres procedències presenten algunes diferències. Així, per exemple, els alumnes de l'Europa de l'Est superen amb èxit el seu primer any en el

centre, independentment del moment en què es produeix l'arribada. Per contra, l'alumnat africà suspèn el curs, tant si s'ha incorporat a l'inici de l'any escolar o a mig curs. En aquest sentit, és la proximitat lingüística, així com els hàbits i coneixements escolars amb què cada col·lectiu s'incorpora al centre, el que determina la facilitat, per a uns, i la impossibilitat, per als altres, de superar amb èxit el curs al qual s'incorporen. Els asiàtics escolaritzats en l'IES W, per la seva banda, presenten unes dades peculiars i de difícil explicació, més enllà de factors estrictament personals, atès que, paradoxalment, entre aquests alumnes aproven amb bona nota els arribats a mig curs i suspenen o aproven per acord de la junta d'avaluació els matriculats a inici de curs.

6.1.3 Trajectòries de l'alumnat estranger que ja no cursa l'ESO al centre

Les tres variables a observar respecte a l'alumnat que va estar matriculat a l'ESO a l'IES W però que en el curs 2007/2008 ja no es troba al centre són les següents: finalització de l'ESO, acreditació de l'ESO i transició a l'educació postobligatòria. Com és obvi, es tracta de tres variables relacionades, en tant que la no finalització de l'ESO impedeix l'acreditació de la mateixa i determina alhora la transició a l'educació postobligatòria. Tot i això, analitzem de forma separada cadascun d'aquests ítems per a, finalment, abordar-los conjuntament.

a) Finalització de l'ESO

Una primera aproximació a la finalització de l'educació secundària obligatòria en el cas d'aquells alumnes que ja no es troben a l'IES W indica que cap dels alumnes estrangers escolaritzats en el 1r cicle de l'ESO (1r i 2n curs) es manté en l'IES W fins a 4t curs, de forma que abandonen el centre sense haver finalitzat els seus estudis obligatoris. Aquesta circumstància està directament relacionada amb l'edat d'arribada dels alumnes a l'IES. Així, el reduït nombre d'alumnes que finalitza els seus estudis obligatoris pertanyen al grup d'alumnes escolaritzats a l'IES amb 15 anys o més, mentre que entre aquells alumnes que es matricularen a l'IES amb menys de 15 anys, cap ha conclòs 4t d'ESO.

És lògic que els alumnes matriculats amb major edat i els que, consegüentment, són assignats als nivells superiors de l'ESO siguin els que finalitzen els estudis obligatoris amb major freqüència en tant que són els que menys distància han de recórrer per assolir 4t d'ESO (tot i que seran, com veurem en el següent apartat, els que més problemes tindran per a superar amb èxit l'educació obligatòria). Les dades, però, també mostren que no són els alumnes que menys anys s'escolaritzen a l'IES els que finalitzen en major percentatge l'educació obligatòria sinó que els alumnes que arriben a 4t d'ESO en major nombre són aquells que cursen dos o tres anys a l'IES, mentre que dels deu alumnes que només van estar un any a l'IES, només dos van finalitzar 4t d'ESO. Aquestes dades apunten a la repetició com a experiència acadèmica compartida per aquells alumnes que es mantenen a l'IES fins al final dels estudis obligatoris, incloent-hi aquells que van arribar directament a 4t d'ESO. En aquesta mateixa línia apunta l'edat de finalització de l'ESO dels alumnes estrangers de l'IES W, atès que és superior en tots els casos als 17 anys. Així doncs, només aquells alumnes estrangers que romanen a l'IES un cop superada l'edat obligatòria finalitzen 4t d'ESO,

o en altres paraules: l'alumnat estranger que finalitza els estudis obligatoris requereix allargar la seva escolarització més enllà dels 16 anys.

Els elements fins ara comentat són aplicables al conjunt d'alumnes estrangers que han passat per l'IES W, independentment de la seva procedència geogràfica. El reduït nombre d'alumnes no procedents de l'Amèrica Llatina dificulta l'extracció de conclusions referents als estudiants de l'Europa de l'Est (dos alumnes), Àfrica (tres alumnes) o Àsia (només un cas). Malgrat això, en tots els casos s'observa que els alumnes que s'incorporen a 3r o 4t d'ESO finalitzen amb major freqüència els estudis obligatoris, mentre que aquells matriculats per primer cop al 1r cicle abandonen abans d'arribar a 4t d'ESO.

Hem de tenir present, però, que no tots els alumnes estrangers que inicien els seus estudis secundaris a 1r o 2n d'ESO a l'IES W abandonen abans d'arribar a 4t d'ESO. Molts d'aquests estudiants encara es troben matriculats al centre, desenvolupant estudis d'educació secundària obligatòria, com hem pogut observar a l'apartat anterior, però aquells que no es troben ja al centre van abandonar en els primers anys. La interpretació d'aquests abandonaments és també variada i cal ser curosos en la seva interpretació. En general, aquells alumnes que no finalitzen els seus estudis obligatoris i que deixen l'IES abans dels 16 anys responen a canvis de centre educatiu, en molts casos vinculats a canvis de domicili a causa de l'elevada mobilitat de les famílies novingudes, especialment en els seus primers anys de residència en el país. Aquest és el cas dels dos alumnes procedents de l'Europa de l'Est que, en tots dos casos, abandonen l'IES W abans dels 14 anys.

En el cas dels alumnes que no finalitzen l'ESO però que abandonen l'IES W un cop assolits els 16 anys, la causa majoritària és l'abandonament dels estudis. Aquesta situació és especialment present entre el col·lectiu llatinoamericà i africà. És a dir, els alumnes que abandonen els estudis per incorporar-se al món laboral sense arribar a 4t d'ESO en el moment de superar l'edat d'escolarització obligatòria provenen majoritàriament d'Àfrica i Amèrica Llatina, mentre que els estudiants provinents de l'Europa de l'Est i Àsia o bé canvien de centre abans dels 16 anys o bé finalitzen els estudis després d'aquesta edat.

b) Acreditació de l'ESO

En relació a l'acreditació, les xifres a comentar són reduïdes, atès el baix percentatge d'èxit escolar que afecta la població estrangera que ja no es troba a l'IES W. Dels vint alumnes que han passat per l'aula d'acollida a l'IES W i que ja no es troben en el centre, només sis van acreditar. El percentatge de finalització dels estudis està estretament lligat al percentatge d'èxit acadèmic, de forma que la major part dels alumnes que arriben a 4t d'ESO obtenen el Graduat en Educació Secundària (sis de set alumnes). Aquestes dades semblen apuntar, doncs, a l'abandonament prematur com a causa principal de la no acreditació, atès que aquells alumnes que cursen 4t d'ESO presenten un elevat percentatge d'èxit. Cal afegir que, d'igual forma que ocorria amb la finalització dels estudis, els alumnes que acrediten són aquells que han estat escolaritzats dos o tres cursos al centre (cap alumne acredita havent cursat un únic

any a l'IES W) i tots obtenen el Graduat en Educació Obligatoria havent superat els 16 anys, edat en què l'educació deixa de ser obligatòria.

Per contextos geogràfics de procedència, el col·lectiu majoritari (Amèrica Llatina) és el que respon a les característiques que acabem d'exposar. Per altra banda, les dades permeten observar que el col·lectiu de menor èxit acadèmic és l'africà, atès que, independentment d'altres variables com l'edat, el curs d'arribada, l'edat de finalització o els anys d'escolarització al centre, no hi ha cap alumne que assoleixi el Graduat en Educació Secundària. El nombre de casos d'alumnes africans que han estat escolaritzats a l'IES W és reduït (només tres alumnes) però cap d'ells presenta uns bons resultats acadèmics, malgrat que tots tres responen a circumstàncies diferenciades pel que fa a les variables esmentades. Aquest fet pot ser explicat per variables que escapen a la nostra mostra, com són la no escolarització prèvia en origen (més freqüent entre alumnes procedents de l'Àfrica que entre altres procedències) o la gran distància entre llengua materna i llengua d'acollida.

Com apuntàvem amb anterioritat, els dos casos d'alumnes de l'Europa de l'Est no ens permeten abordar cap tipus de relació casuística entre determinades variables i l'acreditació, en tant que tots dos alumnes van abandonar el centre abans del 14 anys i, per tant, en el primer cicle de l'ESO. L'observació de les dades referides al rendiment acadèmic, observat en l'anterior apartat, no ens permeten extreure conclusions generalitzables dels alumnes procedents de l'Europa de l'Est atès que, al marge de ser només dos casos, cadascun d'ells presenta una evolució acadèmica contraposada (un d'ells obté les màximes qualificacions, mentre que l'altre suspèn el curs).

En el cas de l'Àsia, només un alumne procedent d'aquest context geogràfic ha estat escolaritzat a l'IES W. Es tracta d'un alumne que finalitza i acredita l'educació secundària obligatòria però, com hem comentat abans, en tractar-se d'un únic cas no és possible extreure conclusions generalitzables.

c) Transició a la postobligatòria

La informació respecte a l'itinerari acadèmic o formatiu dels alumnes que bé finalitzen l'educació secundària obligatòria, bé deixen l'IES abans de finalitzar-la, és reduïda. Els centres educatius no recullen aquesta informació de forma sistemàtica, així que les vies de recollida són dues: per una banda, es té coneixement dels alumnes que continuen els seus estudis en el mateix IES a través del batxillerat o dels cicles formatius i, de l'altra, la informació que alguns professors poden proporcionar.

D'acord amb allò comentat respecte a la finalització dels estudis i l'acreditació, les baixes produïdes amb anterioritat als 16 anys responen principalment a canvis de centre o en algun cas lligat al retorn al país d'origen. Respecte als 13 alumnes que allarguen la seva estada al centre després dels 16 anys, només 3 no finalitzen l'ESO, dels quals un cursa un Programa de Garantia Social (PGS). Dels nou alumnes que acrediten, set continuen en el mateix IES, cinc en batxillerat i dos en Cicles Formatius de Grau Mitjà. Els dos alumnes restants no transiten cap a l'educació postobligatòria i no hi ha constància que optin per cap altre tipus de formació.

L'anàlisi segons país de procedència és limitat, atès el reduït nombre d'alumnes estrangers provinents de contextos geogràfics diferents a l'Amèrica Llatina. Malgrat això, podem observar com l'alumne asiàtic opta pel batxillerat mentre que entre els alumnes africans, davant la no acreditació, els Programes de Garantia Social configuren una de les poques opcions en abandonar el centre. És, doncs, el col·lectiu llatinoamericà el que respon a les característiques anteriorment exposades: la major part dels alumnes que finalitzen els estudis secundaris obligatoris acrediten i transiten cap al batxillerat i, en menor nombre, cap als cicles formatius, essent minoritari l'abandonament entre els alumnes que obtenen el Graduat en Estudis Secundaris.

6.2 L'institut X (Model A)

L'IES X és un centre públic d'educació secundària situat en una població d'aproximadament 17.500 habitants de la província de Girona. La població escolaritzada en aquest IES respon a dos perfils força diferenciats. D'una banda, la població autòctona, de classe mitja-elevada, amb un cert poder adquisitiu i, en molts casos, arribada d'altres municipis catalans. De l'altra, una població estrangera de baix perfil socioeconòmic, originària principalment de l'Àfrica subsahariana.

La població autòctona és majoritàriament catalanoparlant i en molts casos no és nascuda al municipi sinó que es tracta de famílies, amb un capital socioeconòmic elevat, que provenen dels municipis propers més grans.

De forma genèrica es pot afirmar que els alumnes estrangers o d'origen estranger responen a un perfil socioeconòmic marcadament inferior al del seus companys autòctons. L'alumnat estranger escolaritzat en l'IES és d'origen africà, concretament procedent del Senegal i Gàmbia, tot i que actualment comença a augmentar la presència d'alumnes xinesos i de l'Amèrica Llatina. Mentre que l'alumnat asiàtic i llatinoamericà és nouvingut a Catalunya, l'alumnat d'origen africà, en un percentatge elevat, ha nascut a Catalunya o, com a mínim, hi ha viscut una part important de la seva vida. La peculiaritat apareix en els casos d'alumnes senegambians nascuts en el municipi però que en acabar la primària retornen per un temps (generalment dos anys) als seus països d'origen per a posteriorment incorporar-se de nou al sistema educatiu català. Aquest trencament en el seu itinerari acadèmic comporta que en tornar rebin el mateix tracte que els alumnes nouvinguts per tal de recuperar els coneixements oblidats.

A diferència del que ocorre en la resta de centres que configuren la mostra d'aquesta recerca, a l'IES X la llengua catalana es configura com a llengua compartida per tots els alumnes, tant autòctons com estrangers, incloent-hi, tot i que amb més dificultats, l'alumnat llatinoamericà.

L'aula d'acollida d'aquest centre educatiu és producte de l'evolució dels mecanismes desenvolupats pel propi professorat per fer front a l'arribada creixent d'alumnat estranger. En un primer moment el professorat de l'IES va impartir classes de llengua catalana de forma voluntària. Temps després es van crear els Tallers de Llengua i des del curs 2004/2005 disposen d'una aula d'acollida.

6.2.1 Les hores d'aula d'acollida

L'IES X, com hem comentat en diverses ocasions al llarg d'aquestes pàgines, respon al Model A d'aula d'acollida, atès que fixa un horari d'assistència de l'alumnat a l'aula d'acollida amb independència de les matèries que l'alumne pugui seguir amb normalitat a l'aula ordinària. Aquesta organització comporta, en alguns casos, que l'alumne deixi d'assistir a l'aula ordinària en matèries on presenta poques dificultats per trobar-se en l'aula d'acollida o que, contràriament, estigui present amb el seu grup-classe de referència en algunes assignatures on les dificultats lingüístiques o de coneixements no li permeten participar de forma normalitzada.

Malgrat existir aquest risc en base a aquesta organització, l'IES X realitza una distribució molt acurada de les hores d'assistència a l'aula d'acollida, prioritzant l'estada de l'alumne estranger amb el seu grup ordinari. Així doncs, malgrat que no s'adaptin els horaris d'acollida a l'horari individual de cada alumne, sí que es detecta la voluntat per part de l'equip d'atenció a la diversitat de separar l'alumnat estranger del grup ordinari el mínim d'hores considerades necessàries per a l'aprenentatge lingüístic. Aquest precepte es troba a la base de l'assignació d'hores d'acollida als diferents alumnes.

Abans d'endinsar-nos en el comentari de l'alumnat estranger escolaritzat a l'IES X, cal deixa constància del dèficit de dades obtingudes. Ha estat complex recollir informació respecte a la distribució de l'escolarització de l'alumnat estranger entre l'aula d'acollida i l'aula ordinària. En molts casos, aquesta informació no és recollida pel centre i, en d'altres, és parcial atès que no ha estat emmagatzemada de forma sistemàtica per a tots els cursos, produint-se alguns buits que ens impedeixen conèixer les trajectòries desenvolupades per l'alumnat estranger des de la seva arribada a l'IES a la seva incorporació a l'aula ordinària. Tot i així, a partir de les dades obtingudes podem extreure conclusions d'interès per a aquesta recerca.

L'alumnat procedent de l'Amèrica Llatina és el que menys temps assisteix a l'aula d'acollida en l'IES X. Des d'un inici, amb independència del curs al qual s'incorpora, aquest col·lectiu dedica menys de 5 hores setmanals a l'aprenentatge intensiu de la llengua catalana fora de l'aula ordinària. Aquesta dedicació horària es manté, pràcticament inalterada al llarg de la seva escolarització en l'IES X, sense que les dades mostrin una reducció o la desvinculació total de l'alumnat llatinoamericà respecte a l'aula d'acollida.

L'alumnat de l'Europa de l'Est, per la seva banda, assisteix inicialment un nombre d'hores similar al de l'alumnat llatinoamericà i només en algun cas puntual ha estat incorporat més de cinc hores setmanals a l'aula d'acollida, experimentant en aquest cas una ràpida reducció fins als nivells dels seus connacionals. Ara bé, a diferència de l'alumnat llatinoamericà, els estudiants de l'Europa de l'Est presenten una progressiva desvinculació de l'aula d'acollida i, en molts casos, la seva assistència es limita al primer any d'estada al centre.

Entre l'alumnat asiàtic hi ha major varietat pel que fa a la configuració dels horaris d'assistència a l'aula d'acollida. Les dades mostren que els horaris de l'alumnat asiàtic escolaritzat a l'IES X (bàsicament xinès) contempnen una dedicació majoritària d'entre 2/3 i la totalitat del temps màxim autoritzat des del Departament d'Educació. Només aquells alumnes asiàtics incorporats a 1r d'ESO i, en molts casos, que han cursat part de l'educació primària a Catalunya presenten un horari d'aula d'acollida més reduït, inferior a les 5 hores setmanals. Respecte a l'alumnat asiàtic que més temps roman a l'aula d'acollida detectem una important reducció de la seva assistència a aquest dispositiu en el segon any d'escolarització a l'IES, essent establerts uns horaris d'entre 6 i 10 hores d'assistència.

Finalment, l'alumnat africà, majoritari en l'IES X inicia la seva estada en el centre amb una assistència similar a la de l'alumnat asiàtic a l'aula d'acollida, és a dir, d'entre 6 i 10h en alguns casos i d'entre 11 i 15h en uns altres. Només per als alumnes d'origen africà nascuts a Catalunya l'assistència a l'aula d'acollida es redueix a menys de 5 hores setmanals. Aquests alumnes, tot i haver nascut a Catalunya i haver realitzat aquí l'educació primària, han experimentat un parèntesi en el seu itinerari educatiu a causa del retorn temporal al país d'origen. Després d'un temps allunyats del sistema educatiu català presenten dèficits lingüístics que són tractats a través de l'assistència, tot i que reduïda, a l'aula d'acollida.

6.2.2 Trajectòries del conjunt de l'alumnat estranger que ha assistit a l'aula d'acollida

Un total de 31 alumnes estrangers han cursat o estan cursant actualment estudis d'ESO a l'IES X. Aproximadament un terç d'aquests alumnes són d'origen africà (11 alumnes), seguit de prop per l'alumnat asiàtic (9 alumnes). Els col·lectius menys nombrosos, tot i que la seva escolarització en l'IES X és cada cop major, són els estudiants de l'Amèrica Llatina (6 alumnes) i de l'Europa de l'Est (5 alumnes).

Per cursos d'arribada, els suspensos són majoritaris només entre els que s'incorporen directament a 4t d'ESO. A la resta de cursos els aprovats són més freqüents, tot i que a mesura que els alumnes s'incorporen en cursos més avançats, incrementen els casos de no superació del nivell corresponent. Si ho examinem per nacionalitats, observem que els suspensos en el primer any corresponen principalment a l'alumnat llatinoamericà (els dos casos existents suspenen) i asiàtic (dos alumnes dels sis), mentre que la totalitat d'alumnes de l'Àfrica i l'Europa de l'Est aproven, aquests darrers amb bones notes. En el cas de l'alumnat africà incorporat a 1r d'ESO, cal tenir present, com comentàvem amb anterioritat, que una part important d'aquests provenen de l'educació primària, de forma que tenen un major coneixement de la llengua i una preparació educativa prèvia. L'alumnat de l'Europa de l'Est prové de contextos amb un sistema educatiu més intens que el català, circumstància que facilita la superació dels estudis en el país d'acollida.

Taula 14. Evolució del rendiment acadèmic de l'alumnat estranger segons el curs d'arribada

Origen lingüístic	Curs arribada	nº	1r any	2n any	3r any	4t any
Amèrica Llatina	1r	2	2 Suspens	1 Junta 1 Aprovat	1 Suspens 1 Aprova	
	2n	1	1 suspens	1 Junta		
	3r	1	1 Junta	1 Suspens		
	4t	2	1 Junta 1 aprovat			
Europa de l'Est	1r	3	1 Junta 1 Prou bé 1 Aprova	1 Prou bé	1 Prou bé	1 Prou bé
	3r	2	1 aprova 1 suspens	1 Suspens 1 Aprova		
Àfrica	1r	6	4 Aprovat 2 Junta	2 Aprovat 4 Junta	2 Aprovat 2 Junta	1 Aprovat
	2n	1	1 Aprovat			
	3r	2	1 Aprovat 1 Junta			
	4t	3	3 Suspens			
Àsia	1r	6	4 Aprovat 1 Junta 1 Suspens 1 Baixa	1 Prou bé 1 Aprovat 1 Junta	1 Prou bé 1 Suspens	
	3r	2	2 Junta	2 Suspens	2 Junta	
	4t	1	1 Suspens			

Al marge de les qualificacions en el primer any d'escolarització al centre, l'efecte del curs d'arribada es visibilitza per a totes les nacionalitats en l'evolució del rendiment acadèmic de l'alumne. Així, aquells alumnes incorporats a 1r d'ESO presenten uns millors resultats en els anys següents (alguns d'ells després d'haver repetit curs) que els connacionals incorporats a cursos més avançats.

Per edat d'arribada, les notes són superiors entre els alumnes arribats amb 12 anys, entre els quals no hi ha pràcticament suspensos. Cal tenir present que el percentatge d'alumnes incorporats al centre havent cursat algun any a l'educació primària a Catalunya és superior entre aquests alumnes que entre la resta d'edats. Els alumnes arribats amb 13 anys presenten un 50% de suspensos. Es tracta majoritàriament d'alumnat asiàtic i d'alumnat procedent de l'Amèrica Llatina. Entre els primers, no s'observa cap tipus de progrés en els cursos següents, mentre que entre els segons el rendiment acadèmic millora amb el pas dels anys. Val a dir que tant els alumnes de 12 anys com els de 13 anys van ser assignats a 1r d'ESO, de forma que les diferents dinàmiques no responen a una major dificultat segons el curs d'arribada sinó principalment a l'existència d'una major formació prèvia entre els alumnes d'edats inferiors i al seu pas per l'educació primària.

Taula 15. Evolució del rendiment acadèmic de l'alumnat estranger segons l'edat d'arribada

Origen lingüístic	Edat Arribada	nº	1r any	2n any	3r any	4t any
Amèrica Llatina	13	2	2 Suspens	1 Junta 1 Aprovat	1 Suspens 1 Aprovat	
	14	2	1 suspens 1 Junta	1 Junta 1 Suspens		
	15	1	1 Junta			
	+16	1	1 Aprovat			
Europa de l'Est	12	2	1 Prou bé 1 Aprovat			
	13	1	1 Junta	1 Prou bé	1 Prou bé	1 Prou bé
	14	2	1 aprova 1 suspens	1 Suspens 1 Aprova		
Àfrica	12	3	2 Aprovat 1 Junta	1 Aprovat 2 Junta	1 Junta	
	13	3	2 Aprovat 1 Junta	1 Aprovat 2 Junta	2 Aprovat 1 Junta	1 Aprovat
	14	1	1 Aprovat			
	15	2	2 Suspens			
	16	2	1 Junta 1 Suspens	1 Aprovat		
Àsia	12	4	3 Aprovat 1 Junta	1 Prou bé 1 Aprovat	1 Prou bé	
	13	2	1 Suspens 1 Baixa	1 Junta	1 Suspens	
	15	2	2 Junta	2 Suspens	2 Junta	
	16	1	1 Suspens			

Els alumnes incorporats a l'IES X entre els 14 i els 15 anys presenten uns resultats semblants i compartits entre totes les nacionalitats, amb un equilibri entre aprovats i suspensos. En canvi, els estudiants arribats als 16 anys suspenen amb major freqüència, fins al punt que l'únic alumne que supera el curs ho fa per junta d'avaluació. Destaca la superació de curs, en el seu primer any d'estada a l'IES X, de l'alumne que arriba amb 17 anys. Es tracta d'un alumne d'origen llatinoamericà, arribat al centre amb els coneixements requerits per a l'obtenció del Graduat en Educació Secundària i, al qual, la proximitat idiomàtica li ha permès seguir amb certa normalitat els continguts de 4t d'ESO.

Taula 16. Evolució del rendiment acadèmic de l'alumnat estranger segons els anys d'escolarització en el centre

Origen lingüístic	Anys escolarització	nº	1r any	2n any	3r any	4t any
Amèrica Llatina	1	2	1 Junta 1 Aprova			
	2	2	1 Suspens 1 Junta	1 Junta 1 Suspens		
	3	1	1 Suspens	1 Junta	1 Suspens	
	4	1	1 Suspens	1 Aprovat	1 Aprovat	1 Aprovat
Europa de l'Est	1	2	1 Prou bé 1 Aprova			
	2	2	1 aprova 1 suspens	1 Suspens 1 Aprova		
	4	1	1 Junta	1 Prou bé	1 Prou bé	1 Prou bé
Àfrica	1	4	1 Aprovat 3 Suspens			
	2	3	1 Aprovat 2 Junta	2 Aprovat 1 Junta		
	3	3	3 Aprovat	3 Junta	1 Aprovat 2 Junta	
	4	1	1 Junta	1 Aprovat	1 Aprovat	1 Aprovat
Àsia	1	4	2 Aprovat 1 Suspens 1 Baixa			
	2	1	1 Junta	1 Aprovat		
	3	4	1 Aprovat 2 Junta 1 Suspens	1 Prou bé 1 Junta 2 Suspens	1 Prou bé 3 Suspens	

Per cursos d'estada, entre els alumnes que només han estat un any en el centre es visibilitzen dues lògiques. En primer lloc, aquells alumnes que es van escolaritzar a 1r d'ESO i que, per edat, només fa un any que estan en el centre obtenen uns resultats força positius. En segon terme, els alumnes –principalment africans i asiàtics- que han arribat en edats més avançades i que, després d'un any i havent assolit els 16 anys, abandonen els estudis. Aquells alumnes que han estat dos cursos a l'IES X presenten uns resultats similars en tots dos anys, resultats que oscil·len principalment entre el suspès i la junta d'avaluació, tot i que també alguns aproven el curs corresponent. L'alumnat que ha estat tres anys en el centre és principalment alumnat asiàtic i africà que obtenen bones qualificacions en el primer any però experimenten una reducció progressiva del seu rendiment escolar, tot i que el nombre de repeticions no és elevat. Per últim, els alumnes que han estat escolaritzats quatre anys són minoritaris en el centre i presenten uns resultats de major èxit escolar que els anteriorment esmentats. Que els alumnes que fa més temps que es troben escolaritzats siguin els que millors resultats assoleixen és lògic, atès que els alumnes de menor rendiment abandonen abans i aquells que hi romanen són els que millors qualificacions han obtingut al llarg de la seva escolarització. Es tracta, a més a més, majoritàriament d'alumnes que han estat prèviament escolaritzats a l'educació primària a Catalunya i que es van incorporar a l'IES X a 1r d'ESO i que bé pertanyen a contextos de llengua romànica

(Amèrica Llatina i Romania), bé van néixer a Catalunya (tot i que van tornar als països d'origen familiars per un temps).

Taula 17. Rendiment acadèmic de l'alumnat estranger segons el moment d'arribada

Origen lingüístic	Moment arribada	nº	1r any
Amèrica Llatina	Inici	3	1 Suspens 1 Junta 1 Aprova
	Mig curs	3	2 Suspens 1 Junta
Europa de l'Est	Inici	4	1 Suspens 2 Aprovat 1 Prou bé
	Mig curs	1	1 Junta
Àfrica	Inici	6	2 Aprovat 2 Junta 2 Suspens
	Mig curs	5	3 Aprovat 1 Junta 1 Suspens
Àsia	Inici	6	3 Aprovat 1 Junta 1 Suspens 1 Baixa
	Mig curs	3	2 Junta 1 Suspens

L'observació de les dades d'èxit escolar en el primer any d'escolarització a l'IES X a partir del moment en què l'alumne s'incorpora mostra uns percentatges de superació del curs corresponent superior entre aquells alumnes que han estat presents durant tot el curs escolar (70%) que entre aquells altres que van arribar amb el curs ja començat (un 60% aproven). És rellevant que aquesta sigui la lògica compartida per tots els alumnes, independentment del país d'origen, amb l'única excepció de l'alumnat procedent de l'Europa de l'Est on la superació és del 100% per a tots dos casos, tot i que l'alumne arribat a mig curs és aprovat per acord de la junta d'avaluació.

6.2.3 Trajectòries de l'alumnat estranger que ja no cursa l'ESO al centre

Les tres variables a observar respecte a l'alumnat que va estar matriculat a l'ESO a l'IES W però que en el curs 2007/2008 ja no es troba al centre són les següents: finalització de l'ESO, acreditació de l'ESO i transició a l'educació postobligatòria. Com és obvi, es tracta de tres variables relacionades, en tant que la no finalització de l'ESO impedeix l'acreditació de la mateixa i determina alhora la transició a l'educació postobligatòria.

a) Finalització de l'ESO

Una primera aproximació a les dades sobre finalització de l'ESO ens permet observar que pràcticament el 80% dels alumnes estrangers que han estat escolaritzats en l'IES

X finalitzen els seus estudis obligatoris, és a dir, cursen fins a 4t d'ESO. Segons les dades recollides, dels 14 alumnes analitzats, només tres han abandonat l'IES abans de l'últim curs de l'educació obligatòria.

Els tres casos responen a la sol·licitud de canvi de centre, de forma que en cap cas es produeix un abandonament prematur dels estudis. Es tracta d'alumnes de nacionalitat xinesa que demanen canvi de centre per tal de ser escolaritzats en una Escola Xinesa. Tots tres alumnes es van incorporar al centre a 1r d'ESO, amb edats compreses entre els 12 i 13 anys i hi van romandre durant dos cursos.

La resta d'alumnes, independentment del curs d'inici, la nacionalitat o l'edat d'arribada han finalitzat els estudis obligatoris a l'IES X. Com és obvi, els alumnes arribats amb edats més avançades són incorporats directament a 4t d'ESO, motiu pel qual les dades mostren una major freqüència de finalització entre els alumnes que abandonen el centre amb més de 16 anys, en comparació amb aquells altres s'incorporen al centre en edats inferiors. No es detecten diferències respecte a la finalització dels estudis segons els cursos d'escolarització a l'IES X, dada que sembla apuntar a la no existència d'una permanència extra per part dels alumnes que més tard s'han incorporat a l'IES, és a dir, els alumnes incorporats al darrer curs, un cop finalitzen 4t d'ESO en aquell any escolar, abandonen el centre, independentment dels seus resultats acadèmics.

b) Acreditació de l'ESO

Els nivells d'acreditació són baixos entre l'alumnat estranger, atès que només un terç d'aquest alumnat ha superat amb èxit l'educació secundària obligatòria.

Alguns elements significatius sorgeixen entorn a l'obtenció del Graduat en Educació Secundària segons els cursos que l'alumne ha estat escolaritzat en el centre. Així, el percentatge d'acreditació és del 100% per als alumnes que hi han estat quatre cursos i que es van incorporar al centre a 1r d'ESO. En l'extrem contrari, però també amb uns bons resultats, trobem els alumnes que només havent cursat un curs escolar (4t d'ESO) també l'obtenen (dos de tres alumnes).

Els casos són poc nombrosos, de forma que no ens permeten aventurar relacions casuístiques però, malgrat això, és possible detectar alguns elements explicatius de les dades recollides. Així, sense pretendre assentar cap interpretació absoluta, l'anàlisi dels expedients de l'IES X ens porten a assenyalar dos perfils d'alumnes entre els que obtenen el Graduat en Educació Secundària. Un primer perfil engloba els alumnes que han iniciat els seus estudis des del 1r d'ESO, molt probablement havent cursat prèviament un nombre indeterminat de cursos de primària a Catalunya i que provenen de diferents contextos geogràfics. De l'altra, aquells alumnes que arriben a 4t d'ESO i que obtenen el Graduat en el seu primer any d'estada en el centre. Es tracta en aquest darrer cas d'alumnes d'Amèrica Llatina, per tant lingüísticament propers, i escolaritzats prèviament als seus països d'origen.

L'anàlisi dels casos per contextos geogràfics de procedència fa emergir la nul·la acreditació en l'IES X dels alumnes procedents de l'Àsia. Dels 5 alumnes asiàtics que han passat pel centre i que ja han finalitzat la seva escolarització en el mateix, dos, com hem comentat prèviament, sol·liciten un canvi de centre i els altres tres estudiants, malgrat finalitzar 4t d'ESO, no obtenen el Graduat en Educació Secundària. Val a dir, però, que es tracta d'alumnes arribats en edats avançades, 15 i 16 anys, que opten per la repetició de curs i que, tot i així, davant la no acreditació en el segon any, sol·liciten un canvi de centre per a poder tornar a cursar l'últim curs de l'etapa obligatòria.

Respecte a l'alumnat d'origen africà, els dos casos d'alumnes que acrediten (dels cinc que han estat escolaritzats a l'IES X) són aquells alumnes que han iniciat els seus estudis a 1r d'ESO i que han realitzat els quatre cursos a l'IES, incloent-hi alguna repetició o havent allargat la seva escolarització per sobre dels 16 anys. Així, dels alumnes arribats a cursos posteriors (2n, 3r o 4t d'ESO) no s'observa l'obtenció del Graduat en cap cas. La clau interpretativa sembla estar doncs en la superació del dèficit acadèmic que experimenten els alumnes africans per la no escolarització en origen. Dels dos casos que finalitzen amb èxit l'educació obligatòria, un d'ells ha estat escolaritzat a l'educació primària a Catalunya però l'altre es va incorporar directament a l'educació secundària, de forma que ha assolit els coneixements exigits per a l'acreditació al llarg d'aquesta etapa educativa.

L'únic cas de l'Europa de l'Est obté el Graduat en Educació Secundària havent estat escolaritzat al centre des del 1r d'ESO, de forma que és impossible aventurar que passaria amb els alumnes que procedents de l'Europa de l'Est s'incorporessin tardanament a l'IES X. El contrari succeeix amb l'alumnat llatinoamericà, atès que els casos que configuren la mostra d'aquesta recerca responen a estudiants incorporats directament al segon cicle de l'ESO (3r i 4t) i amb uns resultats força positius, atès que acrediten, tot i la breu escolarització a Catalunya. En aquests casos, com hem apuntat anteriorment, es tracta d'alumnes amb una base formativa consolidada per una llarga escolarització en origen i amb poques dificultats lingüístiques gràcies al coneixement del castellà.

Independentment del context geogràfic d'origen, destaca l'edat de finalització dels estudis de tots els estudiants estrangers que obtenen el Graduat en Educació Secundària. Només un estudiant acredita en l'edat prevista pel sistema educatiu, els 16 anys, mentre que la resta d'alumnes requereixen allargar la seva escolarització obligatòria més enllà d'aquesta edat (arribant en algun cas fins els 20 anys) per a obtenir el Graduat en Educació Secundària. D'aquesta dada deriva la impossibilitat per a la major part de l'alumnat estranger que s'incorpora directament l'educació secundària obligatòria d'assolir amb èxit els continguts i competències exigits per a aquesta etapa educativa en els *tempus* establerts a tal efecte.

c) Transició a l'educació postobligatòria

En l'IES X les baixes produïdes abans dels 16 anys, com hem vist, es deuen a sol·licituds de canvis de centre. La pràctica totalitat d'aquestes baixes corresponen a

alumnat asiàtic que, després d'haver estat escolaritzats en l'IES X per un o dos cursos, opten per l'escolarització en un centre xinès, amb l'objectiu de millorar els seus resultats acadèmics, disminuint el pes del coneixement de les llengües oficials del sistema educatiu català.

Respecte a les baixes després dels 16 anys que no obtenen el Graduat en Educació Secundària destaca l'elevat nombre d'alumnes que opten per cursar els Programes de Garantia Social (PGS). Es tracta principalment dels alumnes arribats a cursos avançats de l'educació secundària, amb una base formativa anterior deficient i que són adreçats als PGS amb l'objectiu que assoleixin els continguts mínims per a poder-se seguir formant.

Dels alumnes que obtenen el Graduat, els itineraris pels quals han optat són diversos. Més de la meitat dels alumnes han optat per la continuïtat en l'IES a través del batxillerat o dels Cicles Formatius de Grau Mitjà. L'alumnat llatinoamericà i de l'Europa de l'Est s'ha matriculat en l'itinerari més acadèmic, mentre que l'alumnat africà ho ha fet als CFGM. Respecte a la resta de casos no hi ha informació.

6.3 L'institut Y (Model B)

L'IES Y és un centre públic d'educació secundària situat en un municipi de l'àrea metropolitana de Barcelona. La població autòctona escolaritzada en aquest centre té, majoritàriament, un estatus socioeconòmic mitjà-baix i és castellanoparlant, procedent de famílies originàries d'altres parts d'Espanya que van arribar en els anys 60 a Catalunya. Un 12% d'aquests alumnes presenten algun tipus de Necessitats Educatives Específiques (un 8% a causa de deficiències físiques o psíquiques permanents i el 4% per situació socioeconòmica desfavorida).

Aproximadament el 30% dels alumnes d'aquest centre que cursen l'ESO són estrangers. L'arribada de nous alumnes és recent, de forma que la major part no han estat escolaritzats a Catalunya durant l'educació primària i un percentatge elevat ha arribat directament als últims cursos de l'etapa obligatòria i en matrícula viva. Respecte a la composició segons origen geogràfic de procedència, el col·lectiu més nombrós és el llatinoamericà, seguit de prop pels alumnes procedents del Nord d'Àfrica (bàsicament Marroc), mentre que la presència d'alumnat de l'Europa de l'Est i l'Àsia és més puntual.

La població autòctona conviu amb l'arribada creixent de població estrangera de baix perfil, de forma que, a trets generals, l'IES Y atén un alumnat de perfil socioeconòmic mitjà-baix. La combinació de l'alumnat autòcton castellanoparlant amb la presència majoritària d'alumnat llatinoamericà reforça el predomini de la llengua castellana com a llengua d'ús social en el centre, la qual és també emprada per l'alumnat marroquí amb major freqüència que el català.

L'aula d'acollida va ser creada el curs 2004/2005. Des d'aleshores ha experimentat petites modificacions amb la voluntat d'aconseguir millors resultats entre l'alumnat

estranger i ha estat ampliada a dues aules per al curs 2007/2008 a causa de l'increment de població estrangera.

6.3.1 Les hores d'aula d'acollida

L'IES Y respon a les característiques generals recollides en el Model B.2 d'aules d'acollida. Es tracta d'un centre on els horaris dels alumnes estrangers s'assignen de forma individual per tal d'adaptar l'assistència a l'aula d'acollida als horaris del grup-classe de referència de cada alumne, evitant que aquests hagin de perdre matèries que poden seguir amb normalitat. A més, l'aula d'acollida no planteja l'aprenentatge lingüístic com a únic objectiu a assolir sinó que inclou l'aprenentatge de continguts d'altres assignatures que presenten especials problemes a l'alumnat estranger per mitjà de l'entrada del professorat del departament corresponent. Així doncs, hem de tenir present que les hores que els alumnes assisteixen a l'aula d'acollida, especialment en els casos que passen més temps en aquest dispositiu, no estan destinades únicament a la llengua catalana.

Les dades sobre assistència a l'aula d'acollida mostren en l'IES Y, tal i com assenyalàvem en l'IES X, la voluntat per part de l'equip d'atenció a la diversitat de reduir el màxim possible les hores que l'alumnat estranger ha d'abandonar l'aula ordinària. Així doncs, es pretén que l'aula d'acollida esdevingui una eina de suport a l'aula ordinària que interfereixi el mínim possible en l'aprenentatge normalitzat de l'alumne amb el seu grup-classe de referència.

A tal efecte, l'alumnat llatinoamericà, amb dèficits lligats principalment al desconeixement de la llengua, dediquen menys de 5 hores a l'aprenentatge intensiu de la llengua catalana en el marc de l'aula d'acollida. Aquesta distribució horària es manté per al segon any d'estada en el centre i, en el tercer, el tracte diferenciat a aquest alumnat es redueix fins a la total desvinculació del dispositiu d'atenció a la diversitat en molts casos.

L'alumnat de l'Europa de l'Est comparteix amb l'alumnat llatinoamericà el nombre d'hores que li són assignades a l'aula d'acollida en el primer any d'estada en el centre. La major part d'aquests alumnes surten de l'aula ordinària entre 1 i 5 hores, tot i que en casos puntuals hi ha alumnes que en un primer moment passen entre 6 i 10 hores a l'aula d'acollida. Ara bé, a diferència de l'alumnat llatinoamericà, els estudiants de l'Europa de l'Est redueixen amb major velocitat les hores d'aula d'acollida i en el segon any, si bé en alguns casos mantenen la seva presència en aquest dispositiu amb una assistència inferior a 5 hores setmanals, un nombre important deixen d'assistir per a romandre tota la jornada lectiva a l'aula ordinària. Així, podem dir que, mentre que l'alumnat llatinoamericà cursa generalment dos anys a l'aula d'acollida, els estudiants de l'Europa de l'Est abandonen aquest recurs d'atenció a la diversitat després d'haver-hi estat presents durant un únic any (no en tots els casos, però).

Respecte a l'alumnat asiàtic, és reduïda la informació respecte a aquest col·lectiu, atès que són només dos els casos d'alumnes escolaritzats en aquest centre. Es detecta una dedicació horària superior a l'observada en els alumnes de procedències

prèviament esmentades, situant-se entre 6 i 10 les hores reservades a l'aula d'acollida. La informació obtinguda fa referència a l'únic any que aquests alumnes han estat escolaritzats en el centre abans del curs actual (2007/2008) de forma que no és possible detectar dinàmiques de reducció curs rere curs.

Finalment, ens centrem en l'alumnat africà. Els estudiants procedents de l'Àfrica són els que destinen una major part de la seva jornada lectiva a l'aprenentatge de la llengua catalana però també d'altres assignatures a l'aula d'acollida de l'IES Y. Com hem vingut apuntant al llarg d'aquesta recerca, una major distància lingüística però també uns nivells d'aprenentatge previs inferiors als requerits en l'etapa d'educació secundària converteixen l'alumnat africà en el col·lectiu que més hores roman en les estructures d'atenció a la diversitat. La major dels alumnes van iniciar la seva escolarització assistint entre 11 i 15 hores setmanals a l'aula d'acollida, per tant, arribant al màxim permès pel Departament d'Educació. En alguns casos, es tracta d'alumnes escolaritzats en cursos anteriors a l'entrada en funcionament de les aules d'acollida, de forma que van assistir als Tallers d'Adaptació Escolar (TAE). Un nombre més reduït d'alumnes van cursar durant el seu primer any entre 6 i 10 hores setmanals a l'aula d'acollida i es tracta, concretament, dels únics alumnes que van promocionar de curs, gràcies a l'acord de la Junta d'Avaluació. Independentment dels horaris establerts en el primer any d'estada, en el segon any es produeix un ajust de les hores d'acollida en pràcticament tots els casos, produint-se per a alguns alumnes una reducció destacada (passant de les 11-15 hores setmanals a les 6-10 hores) però, en d'altres s'observa un increment notable, és a dir, augmentant fins a les 11-15 hores setmanals.

6.3.2 Trajectòries del conjunt de l'alumnat estranger que ha assistit a l'aula d'acollida

Gairebé una cinquantena d'alumnes han cursat o es troben cursant actualment l'ESO a l'IES Y. El grup majoritari, tal i com apuntàvem prèviament, és el de l'Amèrica Llatina (amb 22 alumnes), seguit de prop pels estudiants africans (són un total de 16). L'Europa de l'Est ocupa el tercer lloc amb sis estudiants, mentre que la presència d'alumnat asiàtic és pràcticament anecdòtica (només 2).

Globalment, els alumnes de l'Europa de l'Est són els que millors notes obtenen, acaparant les màximes qualificacions (tots els "prou bé" han estat obtinguts per alumnes d'aquesta procedència) i sense que cap alumne suspengui un curs. Entre els alumnes de l'Amèrica Llatina observem una major heterogeneïtat pel que fa al rendiment acadèmic, destacant que en el primer any d'escolarització al centre, el 60% d'aquests alumnes suspenen, mentre que en el segon any d'escolarització aquells alumnes que no són baixa aproven el curs. Pel que fa a l'alumnat africà, les notes de primer any oscil·len majoritàriament entre l'aprovació per acord de la junta d'avaluació i el suspens, i és en el segon any quan un terç d'aquests alumnes obté l'aprobat.

Taula 18. Evolució del rendiment acadèmic de l'alumnat estranger segons el curs d'arribada

Origen lingüístic	Curs arribada	nº	1r any	2n any	3r any
Amèrica Llatina	1r	6	3 Aprovat 3 Suspens	1 Aprovat 1 Junta 1 Suspens	1 baixa
	2n	3	2 Aprovat 1 Suspens	1 Junta 1 Suspens	
	3r	6	3 Aprovat 3 Suspens		
	4t	7	6 Suspens 1 Baixa	1 Suspens 1 Baixa	
Europa de l'Est	1r	2	2 Aprovat	1 Prou bé	
	3r	2	1 Prou bé 1 Aprovat	1 Prou bé 1 Aprovat	
	4t	2	1 Prou bé 1 Aprovat		
Àfrica	1r	5	4 Junta 1 Suspens	1 Aprovat	
	2n	5	1 Junta 4 Suspens	1 Aprovat 2 Junta 1 Suspens	2 Suspens
	3r	3	3 Suspens	1 Aprovat 2 Suspens	
	4t	3	3 Suspens		
Àsia	1r	1	1 Aprovat		
	3r	1	1 Suspens		

Si analitzem el rendiment acadèmic prenent com a variable explicativa el curs d'arribada, observem que aquells alumnes que s'incorporen a 1r d'ESO obtenen millors resultats (major percentatge d'aprovat que de suspesos) que els companys arribats a l'IES Y en qualsevol altre curs. Aquesta circumstància està vinculada amb l'edat, de forma que els alumnes arribats amb 12 anys superen en un 84% el curs (tot i que una part important responen a l'aprovació per acord de la Junta d'avaluació), mentre que a la resta d'edats s'incrementen els percentatges de suspesos.

L'observació d'aquestes dades per procedència de l'alumnat fa visibles algunes característiques atribuïbles a determinats col·lectius. Així, l'alumnat de l'Amèrica Llatina presenta un rendiment acadèmic similar independentment del curs d'arribada, de forma que el percentatge d'aprovat és d'un 50% en tots els nivells. L'alumnat de l'Europa de l'Est presenta també un mateix rendiment per a tots els alumnes, tot i haver arribat en cursos diferents. En aquest cas, però, els resultats oscil·len entre l'aprovat i la superació del curs amb bones qualificacions. En el cas de l'alumnat africà les diferències són més importants, atès que pràcticament tots els que arriben a 1r d'ESO són aprovats per acord de la junta d'avaluació mentre que el suspensos són la tònica general a la resta de cursos.

Taula 19. Evolució del rendiment acadèmic de l'alumnat estranger segons l'edat d'arribada

Origen lingüístic	Edat Arribada	nº	1r any	2n any	3r any
Amèrica Llatina	12	4	3 Aprovat 1 Suspens	1 Aprovat 1 Junta	1 Baixa
	13	4	1 Aprovat 3 Suspens	1 Junta 2 Suspens	
	14	4	2 Aprovat 2 Suspens	1 Suspens 1 Baixa	
	15	6	2 Aprovat 4 Suspens	1 Aprovat 2 Suspens 1 Baixa	1 Baixa
	16	1	1 Suspens		
	+16	3	2 Suspens 1 Baixa	1 Baixa	
Europa de l'Est	12	3	1 Prou bé 2 Aprovats	1 Prou bé	
	15	2	1 Prou bé 1 Aprovat	1 Prou bé 1 Aprovat	
	16	1	1 Prou bé		
	+16	1	1 Aprovat		
Àfrica	12	5	4 Junta 1 Suspens	1 Aprovat	
	13	2	2 Suspens	2 Junta	
	14	5	1 Junta 4 Suspens	2 Aprovat 3 Suspens	
	15	3	3 Suspens		
	+16	1	1 Suspens		
Àsia	12	1	1 Aprovat		
	15	1	1 Suspens		

En relació a allò que acabem d'exposar en base als cursos d'arribada, podem afirmar que l'alumnat llatinoamericà obté pitjors resultats en augmentar l'edat d'incorporació a l'IES; així 3/4 parts dels alumnes de 12 anys superen el curs al qual s'incorporen, xifra que es redueix entre els alumnes de més edat. Els alumnes de l'Europa de l'Est, en canvi, no presenten variacions segons l'edat d'arribada, obtenint en tots els casos uns bons resultats, que mantenen al llarg de la seva escolarització. Com hem comentat amb anterioritat, l'alumnat africà obté baixos resultats, independentment de l'edat d'arribada, però la diferència, en aquest cas, l'estableix la junta d'avaluació que acorda promocionar una part important dels alumnes arribats amb 12 anys, mentre que en edats més avançades opta per la repetició de curs.

Taula 20. Evolució del rendiment acadèmic de l'alumnat estranger segons els anys d'escolarització en el centre

Origen lingüístic	Anys escolarització	nº	1r any	2n any	3r any
Amèrica Llatina	1	10	4 Aprovats 5 Suspens 1 Baixa		
	2	10	3 Aprovat 7 Suspens	2 Aprovat 1 Junta 4 Suspens 3 Baixa	
	3	2	1 Aprovat 1 Suspens	1 Junta 1 Suspens	2 Baixa
Europa de l'Est	1	3	1 Prou bé 2 Aprovat		
	2	3	1 Prou bé 2 Aprovat	2 Prou bé 1 Aprovat	
Àfrica	1	7	4 Junta 3 Aprovat		
	2	7	1 Junta 6 Suspens	4 Aprovat 3 Suspens	
	3	2	2 Suspens	2 Junta	2 Suspens
Àsia	1	2	1 Aprovat 1 Suspens		

Els anys d'escolarització mostren algunes diferències entre els alumnes. En primer lloc destaquen els bons resultats dels alumnes que només han estat un any escolaritzats en el centre Y. Es tracta majoritàriament d'alumnat arribat a 1r d'ESO i que es troba actualment en el seu segon any d'escolarització al centre. Entre els alumnes que han estat dos anys a l'IES Y, es detecten dues lògiques. D'una banda, identifiquem un grup d'alumnes que milloren sensiblement el seu rendiment, reduint-se el nombre de suspensos (en molts casos a causa de la repetició de curs). De l'altra, és important el nombre d'abandonament que es produeix entre aquest grup d'alumnes. Els alumnes que romanen tres cursos, és a dir, aquells que no abandonen després del segon any, experimenten una millora del seu rendiment en aquest segon curs però en el tercer any tornen a incrementar els suspensos.

Així doncs, podem concloure que, en general, els alumnes que obtenen bons resultats en el seu primer any els mantenen al llarg de la seva escolarització; de la mateixa forma que els que inicien la seva escolarització amb un baix rendiment no experimenten millores destacables any rere any. L'excepció la conformen els alumnes d'origen africà que sí mostren progressos rellevants a mesura que avança la seva escolarització, tot i que les baixes abans d'arribar a 4t d'ESO són nombroses.

Partint de la base que els suspensos són més freqüents que els aprovats en el 1r any d'estada al centre, s'observa que els que arriben a inici de curs obtenen uns millors resultats acadèmics (gairebé la meitat aproven) que aquells alumnes que s'incorporen al centre amb el curs ja començat (la xifra d'aprovats es redueix a un terç). Per països de procedència, els alumnes de l'Europa de l'Est obtenen bons resultats, independentment del moment d'arribada. En canvi, en els alumnes de l'Amèrica Llatina

és més clar l'efecte del moment d'arribada. Cal aclarir que no és possible comprovar el rendiment de l'alumnat africà en funció del moment d'arribada, atès que tots arriben a l'inici de curs.

Taula 21. Rendiment acadèmic de l'alumnat estranger segons el moment d'arribada

Origen lingüístic	Moment arribada	nº	1r any
Amèrica Llatina	Inici	16	7 Aprovat 8 suspens 1 Baixa
	Mig curs	6	1 Aprovat 5 Suspens
Europa de l'Est	Inici	4	1 Prou bé 3 Aprovat
	Mig curs	2	1 Prou bé 1 Aprovat
Àfrica	Inici	16	5 Junta 11 Suspens
	Mig curs		
Àsia	Inici	1	1 Aprova
	Mig curs	1	1 Suspens

6.3.3 Trajectòries de l'alumnat estranger que ja no cursa l'ESO al centre

Les tres variables a observar respecte a l'alumnat que va estar matriculat a l'ESO a l'IES W però que en el curs 2007/2008 ja no es troba al centre són les següents: finalització de l'ESO, acreditació de l'ESO i transició a l'educació postobligatòria. Com és obvi, es tracta de tres variables relacionades, en tant que la no finalització de l'ESO impedeix l'acreditació de la mateixa i determina alhora la transició a l'educació postobligatòria. Tot i això, analitzem de forma separada cadascun d'aquests ítems per a, a continuació, abordar-los conjuntament.

a) Finalització de l'ESO

Una primera aproximació a la finalització dels estudis per part de l'alumnat estranger a l'IES Y mostra uns reduïts percentatges. Entorn el 40% de l'alumnat estranger que ha passat per aquest centre ha estat baixa abans de cursar l'últim curs de l'educació obligatòria.

Les dades mostren importants variacions segons el curs d'arribada a l'IES. Com és obvi, aquells alumnes que s'incorporen directament a 4t d'ESO consten en la seva totalitat com a finalitzadors de l'educació obligatòria. En canvi, els alumnes que es matriculen en cursos inferiors presenten uns reduïts percentatges de finalització. Així, cap dels alumnes inscrits a 1r i 2n d'ESO van romandre a l'IES fins a 4t, i només la meitat dels que van iniciar els seus estudis a 3r els van continuar fins al darrer curs de l'ESO.

Aquestes dades concorden amb els índexs de finalització dels estudis segons els anys d'escolarització a l'IES Y. A major nombre d'anys escolaritzats en el centre, menor finalització. Aquesta lògica implica que una part important dels alumnes que s'incorporen en els darrers cursos abandonen els seus estudis un cop cursat 4t d'ESO, independentment dels seus resultats acadèmics i sense optar a la repetició de curs. D'altra banda, els alumnes que inicien els seus estudis secundaris a 1r o 2n curs, malgrat romandre dos o tres cursos en el centre, abandonen abans d'arribar a 4t d'ESO.

Respecte a l'edat de finalització dels estudis, només en dos casos l'abandonament es produeix abans dels 16 anys, casos que han de ser interpretats com a canvis de centre, vinculats a un canvi de domicili fora del municipi.

La resta d'alumnes són baixes produïdes després dels 16 anys i responen majoritàriament a l'abandonament dels estudis obligatoris, optant per itineraris que comentarem posteriorment. Més de la meitat dels alumnes estrangers que han passat per l'IES Y han abandonat el centre en complir els 16 anys. És a dir, un cop assolida l'edat mínima per abandonar els estudis, han deixat d'assistir a l'IES, tant si es trobaven a 4t curs com si no hi havien arribat a aquest nivell.

D'altra banda, els alumnes que van allargar la seva escolarització fins després d'aquesta edat són principalment alumnes ja incorporats a l'IES amb 16 o 17 anys i que, després d'un o dos cursos, havent cursat majoritàriament 4t d'ESO opten per no tornar-se a matricular.

b) Acreditació de l'ESO

Els percentatges d'acreditació de l'alumnat estranger en l'IES Y són baixos, essent marcadament inferiors als nivells de finalització de l'educació obligatòria que, com anotàvem prèviament, són també força reduïts. Les dades recollides mostren que dels 26 alumnes estrangers que han estat escolaritzats en l'ESO, només quatre han obtingut el Graduat en Educació Secundària. Centrant-nos en els alumnes que han cursat 4t d'ESO, només un 25% han superat aquest curs amb èxit.

Una aproximació a les diferents variables explicatives de l'èxit acadèmic de l'alumnat estranger en l'IES Y posa de manifest que és l'origen geogràfic de procedència (amb les vinculacions que aquest té amb altres elements) el factor de major rellevància, atès que l'element que comparteixen els quatre alumnes és el ser originaris de l'Europa de l'Est. Tots quatre es van incorporar a l'IES Y al 2n cicle de l'ESO (dos a 3r i dos a 4t) i cap d'ells ha hagut de repetir curs, de forma que aquells alumnes incorporats a 3r d'ESO van obtenir el Graduat en Educació Secundària en dos anys i aquells matriculats a 4t d'ESO el van obtenir aquell mateix curs escolar. En tres dels quatre casos, els alumnes van finalitzar els seus estudis secundaris havent superat els 16 anys, fet que implica que van ser incorporats a cursos inferiors respecte als que els hi correspondria per edat. Malgrat la distància lingüística, una sòlida base acadèmica sembla ser l'explicació del bon rendiment acadèmic d'aquests alumnes en ser escolaritzats a Catalunya. Hem apuntat amb anterioritat que el nivell d'estudis amb què

l'alumnat de l'Europa de l'Est s'incorpora als instituts catalans és més elevat que el dels propis alumnes autòctons, de forma que el seu rendiment, malgrat veure's afectat per les dificultats lingüístiques, és elevat, atès que en molts casos no implica nous coneixements sinó repeticions de continguts apresos prèviament en els països d'origen. A més, es tracta d'alumnes amb uns bons hàbits escolars, acostumats a unes càrregues educatives més elevades, per als quals les dinàmiques escolars catalanes impliquen disminuir els seus ritmes d'aprenentatge (Alegre, Benito i González, 2008).

L'alumnat procedent de l'Amèrica Llatina, de l'Àfrica o de l'Àsia no obté en cap cas el Graduat en Educació Secundària. Respecte a l'únic alumne asiàtic escolaritzat en l'IES Y, en tractar-se d'un únic cas no hi ha elements que ens permetin extreure conclusions compartides per a diversos alumnes.

Respecte a l'alumnat llatinoamericà, el més nombrós en l'IES Y, si bé un percentatge important finalitza els seus estudis obligatoris, cap d'ells els finalitza amb èxit. La major part d'aquests alumnes van arribar al segon cicle de l'educació secundària obligatòria i hi van romandre fins els 16 anys, en alguns casos superant aquesta edat, però, tot i que alguns alumnes van repetir determinats cursos, van abandonar l'IES sense obtenir el Graduat.

En el cas dels alumnes africans, hi ha major diversitat pel que fa al curs d'arribada. El 40% va arribar a 2n d'ESO, mentre que el 60% restant s'incorporaren de forma equitativa a 3r i 4t d'ESO. Només els alumnes que inicien els seus estudis a Catalunya a 4t d'ESO els finalitzen però cap d'ells obté el Graduat en Educació Secundària. La major part dels alumnes abandonen el centre en arribar als 16 anys, de forma que el seu pas per l'institut s'allarga estrictament fins a l'assoliment de l'edat legal per a abandonar els estudis obligatoris, sense haver obtingut el Graduat. Es tracta en general, d'alumnes amb una escolarització prèvia deficient i amb grans dificultats lingüístiques, que no assoleixen els nivells exigits per a l'obtenció del Graduat Escolar.

c) Transició a la postobligatòria

L'itinerari acadèmic seguit pels alumnes que han obtingut el Graduat en Educació Secundària s'adreça principalment a la continuïtat en l'IES Y a través del batxillerat i dels Cicles Formatius de Grau Mitjà. Com hem comentat prèviament, es tracta d'alumnes amb una bona formació acadèmica, per als quals el seu itinerari educatiu passa necessàriament per la consecució d'estudis de secundària postobligatòria.

Per la seva banda, entre els alumnes procedents de l'Amèrica Llatina, és freqüent l'opció per aquells altres itineraris formatius als quals es té accés malgrat no gaudir del Graduat en Educació Secundària. Ens referim principalment a les escoles d'adults - com a via per a l'obtenció del Graduat- i a les escoles d'oficis –amb l'objectiu de formar-se en l'àmbit laboral.

Respecte als estudiants d'origen africà, s'observa en alguns casos la preferència per l'escola d'oficis com a via de formació per a la incorporació al món laboral, tot i que en la major part dels casos no hi ha constància dels seus itineraris posteriors a la sortida

del centre, essent interpretada aquesta manca d'informació com a abandonament dels estudis.

6.4 L'institut Z (Model B)

L'IES Z és un institut públic d'educació secundària situat al centre d'una capital de comarca de la província de Tarragona. La població autòctona escolaritzada en l'IES pertany principalment a la classe treballadora i a la classe mitjana-baixa, amb una forta presència del castellà com a llengua d'ús social.

Un 35% aproximat de l'alumnat és d'origen estranger. Per context geogràfic de procedència, els magrebins i llatinoamericans són els dos col·lectius majoritaris (suposen el 12% i 11% respectivament del total d'estudiants del centre), seguits a certa distància per l'alumnat procedent de l'Europa de l'Est (4%). La major part dels alumnes estrangers escolaritzats a l'IES Z han realitzat una part important de la seva educació primària a Catalunya i un nombre molt reduït ha arribat sense cap tipus d'escolarització prèvia ni a Catalunya ni al país d'origen. La matrícula viva és relativament reduïda, de forma que la major part dels alumnes estrangers (entorn el 90%) inicien el curs escolar al setembre.

L'existència d'un programa de coordinació entre educació primària i educació secundària al municipi comporta que la major part dels alumnes (autòctons i estrangers) que s'escolaritzen a l'IES Z provinguin d'uns centres determinats d'educació primària i que sigui possible obtenir, amb anterioritat a l'escolarització, informació sobre les característiques de l'alumnat estranger que serà escolaritzat a l'ESO.

El centre disposa de dues tutores d'acollida que es distribueixen l'alumnat segons els seus coneixements de llengua catalana, establint un nivell inicial i un nivell més avançat. Pel que fa a la configuració dels horaris d'acollida, aquests són creats individualment per a cada alumne estranger, en funció de les assignatures que aquest pot seguir amb certa normalitat a l'aula ordinària (sempre limitats pels horaris de funcionament de l'aula d'acollida). Podem afirmar, doncs, que l'aula d'acollida correspon al Model B, atès que es prioritza l'assistència a l'aula ordinària per part de l'alumne. Més concretament, l'IES Z exemplifica allò detallat en el Model B.1, en el qual els alumnes reben horaris individualitzats que permeten la seva assistència a l'aula ordinària, alhora que totes les classes dins de l'aula d'acollida són impartides pels tutors específics encarregats de l'atenció a la diversitat.

6.4.1 Les hores d'aula d'acollida

L'IES Z estructura l'aula d'acollida intentant adaptar els horaris d'aula ordinària de cada alumne a les necessitats d'aprenentatge lingüístic que aquests presenten. L'aprenentatge lingüístic és organitzat per tal de poder atendre les dificultats que els alumnes presenten en altres matèries a causa del seu desconeixement del vocabulari corresponent. A diferència de l'IES Y, el centre Z no preveu l'entrada de professorat en aquest dispositiu, de forma que l'atenció a l'alumnat estranger és proporcionada dins

de l'aula d'acollida per les tutores d'acollida. Aquesta organització respon, en termes generals, a l'organització d'aules d'acollida presentada en el Model B.1.

En aquest centre, com hem vist en el cas dels IES X i Y, l'assignació del màxim d'hores permès pel Departament d'Educació per a l'estada d'un alumne en l'aula d'acollida es només aplicat en els casos d'alumnes amb grans dèficits en llengua catalana, procedents bàsicament de contextos geogràfics i culturals allunyats: Àsia i Àfrica.

L'alumnat asiàtic s'incorpora a l'IES Z amb uns horaris d'acollida que oscil·len entre les 11 i 15 hores setmanals. En alguns casos, els alumnes es van matricular abans de la posada en funcionament de l'aula d'acollida, de forma que van ser inscrits en un Taller d'Adaptació Escolar (TAE), assistint durant el matí al centre on estava ubicat el TAE i participant del seu grup ordinari en l'IES Z a les tardes. En altres casos, minoritaris, l'alumnat asiàtic ha assistit menys de 5 hores a l'aula d'acollida. Es tracta d'alumnat escolaritzat a l'educació primària i, per tant, que ha experimentat aprenentatges de llengua catalana prèviament a l'entrada a l'educació secundària. En aquests casos, la reducció d'hores d'acollida és ràpida i en el segon any es desvinculen completament d'aquest dispositiu d'atenció a la diversitat. En canvi, els alumnes amb major dedicació a l'aula d'acollida, tot i experimentar una reducció de les hores fora de l'aula ordinària en el segon any, aquesta es produeix de forma progressiva, passant a romandre en l'aula d'acollida entre 6 i 10 hores setmanals (en algun cas entre 1 i 5).

Entre el col·lectiu africà hi ha una major diversitat. En primer lloc destaquen els alumnes arribats abans del curs 2004/2005 i que, per tant, van assistir al TAE, com els seus companys asiàtics escolaritzats en el mateix any. Aquests alumnes romanien tot el matí fora del centre, superant així les 15 hores establertes com a màxim des de la creació de l'aula d'acollida. Els alumnes amb majors dificultats lingüístiques i d'aprenentatge, arribats un cop l'aula d'acollida estava en funcionament, han estat adreçats a aquest dispositiu entre 11 i 15 hores quan s'incorporaven directament a 2n, 3r o 4t d'ESO. En canvi, l'alumnat escolaritzat bé a 1r d'ESO, bé a batxillerat (aquest centre ofereix reforç lingüístic a través de l'aula d'acollida a l'alumnat de batxillerat) assisteixen un nombre inferior d'hores a l'aula d'acollida, generalment menys de 5, i en alguns casos més puntals entre 6 i 10 hores setmanals. Es tracta principalment d'alumnat escolaritzat a l'educació primària i que, tot i no tenir un domini absolut de la llengua catalana, sí que pot seguir amb certa normalitat les assignatures a l'aula ordinària, motiu pel qual s'opta per no separar-lo del seu grup-classe de referència.

Si bé en el segon any, la presència de l'alumnat africà és també variada, oscil·lant entre 11 i 15 hores per als alumnes incorporats al centre en cursos avançats i entre 6 i 10 hores setmanals per a aquells matriculats des de 1r d'ESO, en el tercer any d'estada, una part dels alumnes escolaritzats des de 1r no assisteixen a l'aula d'acollida i la resta de connacionals redueixen les hores fora de l'aula ordinària a menys de 5.

L'alumnat llatinoamericà, a diferència dels dos col·lectius que acabem d'esmentar, surten de l'aula ordinària per a accelerar el seu aprenentatge lingüístic en un rang

horari inferior a 5 hores setmanals per als alumnes escolaritzats a 1r d'ESO (i batxillerat) i de entre 6 i 10 hores per als incorporats a la resta de cursos. L'excepció la conformen els alumnes llatinoamericans escolaritzats abans del curs 2004/2005 i que, per tant, van assistir al TAE. Aquests alumnes, en el moment que l'aula d'acollida es posà en funcionament, van ser incorporats a aquest recurs, establint una assistència d'entre 6 i 10h setmanals. La resta d'alumnes van mantenir o reduir les hores d'acollida fins a fixar entre 1 i 5 hores d'aprenentatge intensiu del català.

Finalment, l'alumnat de l'Europa de l'Est és el que realitza una transició progressiva més ràpida i destacada des de l'aula d'acollida a l'aula ordinària. Independentment del curs d'arribada, els alumnes europeus assisteixen a l'aula d'acollida entre 6 i 10 hores en un primer moment, hores que es redueixen al llarg d'aquest primer curs, de forma que aquests alumnes finalitzen el curs assistint menys de cinc hores setmanals a l'aula d'acollida. Cap d'aquests alumnes assisteix a l'aula d'acollida en el segon any d'escolarització en el centre, havent completat així la seva transició a l'aula ordinària.

6.4.2 Trajectòries del conjunt de l'alumnat estranger que ha assistit a l'aula d'acollida

Un total de 33 alumnes han estat o es troben escolaritzats en estudis d'ESO en l'IES Z. Com hem comentat anteriorment, d'aquests, el grup majoritari procedeix de l'Àfrica (16 alumnes), seguits de prop pel col·lectiu llatinoamericà (11 alumnes). La presència d'estudiants asiàtics i europeus de l'Est és força minoritària, limitant-se a quatre i dos estudiants respectivament.

Taula 22. Evolució del rendiment acadèmic de l'alumnat estranger segons el curs d'arribada

Origen lingüístic	Curs arribada	nº	1r any	2n any	3r any
Amèrica Llatina	1r	3	1 Prou bé 1 Aprovat 1 Suspens		
	2n	2	2 suspens	1 Aprovat 1 Junta	2 Suspens
	3r	4	4 Suspens	1 Aprovat	
	4t	1	1 Aprovat		
Europa de l'Est	2n	1	1 Aprovat		
	3r	1	1 Aprovat	1 Suspens	
Àfrica	1r	9	5 Aprovats 4 Suspens	3 Aprovat	1 Aprovat
	2n	4	1 Aprovat 1 Junta 2 Suspens	1 Aprovat 2 Junta	1 Aprovat 2 Suspens
	3r	2	2 Suspens	1 Aprovat 1 Junta	1 Suspens
Àsia	1r	2	1 Aprovat 1 Suspens	1 Aprovat 1 Baixa	
	2n	2	2 Junta	2 Aprovat	1 Aprovat

L'anàlisi de les dades de rendiment acadèmic en funció del curs d'arribada mostra que l'alumnat arribat a 1r d'ESO obté uns resultats marcadament superiors als dels alumnes incorporats a l'IES en altres cursos. Aquesta circumstància és segurament motivada pel fet que l'alumnat que inicia l'educació secundària obligatòria en el primer curs és, en bona mesura, alumnat que ha estat prèviament escolaritzat en un centre d'educació primària català i, per tant, ha experimentat un temps previ d'integració i aprenentatge de la llengua d'acollida. Respecte a l'edat d'arribada, el percentatge de fracàs escolar s'incrementa als 15 anys. Es tracta d'una edat intermitja, mentre que els alumnes de 13 o 14 anys, en molts casos, han passat per l'educació primària i els de 16 arriben, generalment, amb una base educativa més sòlida, l'alumnat de 15 anys no ha estat escolaritzat prèviament a Catalunya i, en la major part dels casos de la mostra, tampoc posseeix una base educativa sòlida que permeti una superació del nivell educatiu al qual són assignats.

Si analitzem les dades en funció del context geogràfic de procedència, trobem certes diferències que comentem tot seguit.

Taula 23. Evolució del rendiment acadèmic de l'alumnat estranger segons l'edat d'arribada

Origen lingüístic	Edat Arribada	nº	1r any	2n any	3r any
Amèrica Llatina	12	3	1 Prou bé 1 Aprovat 1 Suspens		
	14	2	2 Suspens	1 Aprovat	1 Suspens
	15	4	4 Suspens	1 Aprovat 1 Junta	1 Suspens
	16	2	1 Aprovat 1 Baixa		
Europa de l'Est	13	1	1 Aprovat	1 Suspens	
	15	1	1 Aprovat		
Àfrica	12	1	1 Suspens		
	13	6	3 Aprovat 3 Suspens	3 Aprovat	1 Aprovat
	14	5	3 Aprovat 2 Suspens	2 Junta	2 Suspens
	15	3	1 Junta 2 Suspens	2 Aprovat 1 Junta	1 Aprovat 1 Suspens
Àsia	13	3	1 Aprovat 1 Junta 1 Suspens	2 Aprovat 1 Baixa	1 Aprovat
	15	1	1 Junta	1 Aprovat	

L'alumnat de l'Amèrica Llatina presenta dues lògiques oposades. D'una banda, són els alumnes amb millors qualificacions i, de l'altra, el col·lectiu que agrupa major nombre de suspensos. Això s'explica principalment pel curs d'arribada. Els alumnes llatinoamericans incorporats a l'IES Z a 1r i a 4t d'ESO obtenen bons resultats, mentre que tots aquells que arriben a 2n i 3r d'ESO suspenen el seu primer any. Per edats d'arribada i relacionat amb el que acabem de comentar, els alumnes de l'Amèrica Llatina que s'incorporen al sistema educatiu català amb 12 i 16 anys són els que

presenten major percentatge d'aprovat, mentre que els suspensos són freqüents entre els arribats en edats intermèdies.

Els estudiants africans, per la seva part, mostren un equilibri entre aprovats i suspensos que és manté a tots els cursos, tot i que els alumnes incorporats a 1r d'ESO (en molts casos procedents de l'educació primària en centres de Catalunya) presenten un major percentatge d'èxit que els que s'incorporen a 2 o 3r d'ESO. Per edats, els arribats amb 13 i 14 anys són incorporats majoritàriament a 1r d'ESO, de forma que són els que millors resultats acadèmics assolixen, ampliant-se el nombre de suspensos a mida que s'incrementa l'edat d'incorporació a l'IES.

Els estudiants de procedències minoritàries obtenen bons resultats en el seu primer any d'escolarització a l'IES Z, independentment del curs d'arribada. Així, tots els alumnes de l'Europa de l'Est aproven, tal i com ho fa també la majoria d'estudiants asiàtics. Cal destacar l'aprovat per acord de la junta d'avaluació usat amb major freqüència amb l'alumnat asiàtic en el seu primer any d'estada al centre. Aquest ús sembla ser justificat en base al temps que l'alumnat asiàtic requereix per dominar la llengua catalana i seguir amb certa normalitat les classes ordinàries, atès que passat aquest primer any, els alumnes superen els cursos corresponents sense necessitat de l'acord de la junta d'avaluació.

Taula 24. Evolució del rendiment acadèmic de l'alumnat estranger segons els anys d'escolarització en el centre

Origen lingüístic	Anys escolarització	nº	1r any	2n any	3r any
Amèrica Llatina	1	7	1 Prou bé 2 Aprovat 4 Suspens		
	2	1	1 Suspens	1 Aprovat	
	3	2	2 Suspens	1 Aprovat 1 Junta	2 Suspens
Europa de l'Est	1	1	1 Aprovat		
	2	1	1 Aprovat	1 Suspens	
Àfrica	1	7	5 Aprovat 2 Suspens		
	2	3	1 Aprovat 2 Suspens	2 Aprovat 1 Junta	
	3	5	1 Junta 4 Suspens	3 Aprovat 2 Junta	2 Aprovat 3 Suspens
Àsia	2	3	1 Aprovat 1 Junta 1 Suspens	2 Aprovat 1 Baixa	
	3	1	1 Junta	1 Aprovat	1 Aprovat

Respecte als anys d'escolarització, en general, els alumnes estrangers escolaritzats en l'IES Z mostren una lleugera millora en el segon any d'estada al centre, motivada especialment per l'aprovació mitjançant juntes d'avaluació d'aquells alumnes que havien suspès en el curs anterior. El tercer any suposa, doncs, un retorn als resultats del primer any, amb un augment considerable del nombre d'alumnes que no superen

el curs. Destaquen, per contra, els alumnes que només han estat un any en l'IES i que són els que millors resultats presenten. Aquesta circumstància es deu a dos factors. D'una banda, es tracta dels alumnes incorporats a 1r d'ESO procedents de centres d'educació primària i que actualment cursen el segon any a l'IES, per tant, alumnes incorporats a l'inici de l'educació secundària amb coneixements lingüístics ja adquirits. En segon terme, alguns casos d'èxit escolar en un únic any responen a alumnes arribats directament a 4t d'ESO amb una bona escolarització prèvia en origen, que han aconseguit el Graduat en Educació Secundària en el seu primer any.

Taula 25. Rendiment acadèmic de l'alumnat estranger segons el moment d'arribada

Origen lingüístic	Moment arribada	nº	1r any
Amèrica Llatina	Inici	5	1 Prou bé 2 Aprovat 2 Suspens
	Mig curs	5	5 Suspens
Europa de l'Est	Inici	0	
	Mig curs	2	2 Aprovat
Àfrica	Inici	10	5 Aprovat 5 Suspens
	Mig curs	5	1 Aprovat 1 Junta 3 Suspens
Àsia	Inici	4	1 Aprovat 2 Junta 1 Suspens
	Mig curs	0	

El moment d'arribada durant el curs escolar és un factor important com a variable explicativa de l'èxit o fracàs escolar dels alumnes en el seu primer any d'escolarització a l'IES Z. Així, mentre que un 58% dels alumnes arribats a l'inici del curs escolar el superen amb èxit, la xifra es redueix fins el 33% en el cas d'aquells alumnes que es matriculen quan el curs ja està avançat. Aquestes xifres són encara més clares en el cas de l'alumnat llatinoamericà, atès que el 100% de l'alumnat arribat a mig curs suspèn.

6.4.3 Trajectòries de l'alumnat estranger que ja no cursa l'ESO al centre

Les tres variables a observar respecte a l'alumnat que va estar matriculat a l'ESO a l'IES Z però que en el curs 2007/2008 ja no es troba al centre són les següents: finalització de l'ESO, acreditació de l'ESO i transició a l'educació postobligatòria. Com és obvi, es tracta de tres variables relacionades, en tant que la no finalització de l'ESO impedeix l'acreditació de la mateixa i determina alhora la transició a l'educació postobligatòria. Tot i això, analitzem de forma separada cadascun d'aquests ítems per a, a continuació, abordar-los conjuntament.

a) Finalització de l'ESO

El conjunt d'alumnes que han passat per l'IES Z i que ja no es troben escolaritzats en el mateix, al qual hem tingut accés, és reduït. Les dades d'escolarització del centre fan intuir que és més elevat el nombre d'alumnes que integrarien aquest conjunt però les dificultats del professorat per a confeccionar la llista i la no existència d'una recollida sistemàtica de la informació, limiten la nostra mostra a un conjunt de sis alumnes.

Dels sis alumnes estudiats, només quatre finalitzen els seus estudis. Es tracta bàsicament dels alumnes arribats al centre en el segon cicle de l'ESO, amb edats compreses entre els 15 i 16 anys. Dels dos casos d'abandonament del centre abans d'arribar a 4t d'ESO, hem de diferenciar dues lògiques. D'una banda, un alumne és baixa del centre abans dels 16 anys, el que implica un canvi d'IES. De l'altra, un segon alumne allarga la seva escolarització fins a després dels 16 anys, de forma que la seva baixa del centre abans del final de l'etapa obligatòria respon a l'abandonament dels estudis.

El limitat nombre de casos per nacionalitats no ens permet extreure conclusions generals, així que ens limitem a destacar dos aspectes respecte a la finalització de l'ESO segons procedència. En primer lloc, la inexistència d'alumnat procedent de l'Europa de l'Est i, en segon terme, la finalització de l'ESO per part dels dos alumnes africans que, malgrat assolir l'edat mínima per abandonar l'educació obligatòria, allarguen la seva estada fins a haver cursat 4t d'ESO.

b) Acreditació de l'ESO

Les dades sobre l'acreditació de l'ESO, partint d'un nombre d'alumnes que finalitzen els estudis obligatoris tan reduït com el de quatre casos, són esperadament inferiors. Un únic alumne dels analitzats en l'IES Z aconsegueix superar amb èxit els estudis obligatoris.

Com és obvi, les conclusions en aquest punt es limiten a l'experiència d'un únic alumne i, per tant, han de ser enteses sota aquest context. El que destaca principalment és que l'únic alumne que supera amb èxit el batxillerat és un alumne llatinoamericà arribat directament a 4t d'ESO, amb 16 anys i que obté el Graduat en Educació Secundària en el seu primer any d'estada a l'IES. Aquestes dades impliquen una sòlida formació educativa prèvia a l'arribada i una ràpida adaptació al nou context escolar, així com la relaxació de l'exigència en llengua catalana, són factors explicatius d'aquest cas d'èxit escolar. En canvi, la resta d'alumnes, malgrat haver estat escolaritzats durant més cursos a l'IES i haver arribat en edats lleugerament inferiors, no obtenen el Graduat en Educació Secundària.

c) Transició a l'educació postobligatòria

Respecte a l'alumne que ha finalitzat amb èxit els seus estudis secundaris obligatoris, l'opció escollida per a continuar la seva formació ha estat el batxillerat. El desconeixement sobre els itineraris després de l'ESO és majoritari respecte a la resta

d'alumnes que han cursat fins a 4t d'ESO a l'IES Z, essent l'excepció els dos alumnes africans que han estat conduïts cap a Programes de Garantia Social, amb l'objectiu d'estendre la seva formació bàsica més enllà de l'institut. Per la seva banda, com hem comentat anteriorment, la baixa de l'alumne que va abandonar els estudis abans d'acomplir els 16 anys ha de ser interpretada com un canvi de centre vinculat al canvi del domicili familiar fora del ciutat.

6.5 Anàlisi comparativa

Dediquem aquest apartat a presentar de forma comparada les dades obtingudes a partir de l'anàlisi dels expedients acadèmics de l'alumnat estranger, amb l'objectiu d'observar punts comuns i divergents que permetin destacar l'efecte del centre en el rendiment acadèmic d'aquests alumnes.

La comparació del rendiment dels alumnes entre diferents centres és una tasca complexa de realitzar a partir dels expedients acadèmics, atès que l'obtenció de determinades notes, així com la superació dels diferents cursos, no indiquen un mateix rendiment en tots els casos, sinó que respon a també a les diferents polítiques de centre respecte a l'avaluació i promoció de curs. A més, les dades recollides se ceneixen a l'alumnat estranger, de forma que no és possible establir comparacions amb l'alumnat autòcton dels centres, comparacions que ens permetrien detectar lògiques o criteris avaluadors en cadascun dels IES.

Com hem comentat amb anterioritat, els expedients als quals hem tingut accés no engloben la totalitat dels alumnes que han estat escolaritzats en l'aula d'acollida dels centres visitats. La impossibilitat de formar una base de dades completa per als alumnes escolaritzats des dels dispositius d'atenció a la diversitat en cada centre ens obliga a tenir present la probabilitat de biaixos en les dades.

Malgrat tot, l'anàlisi dels expedients acadèmics ens permet detectar determinades lògiques, bé compartides entre els diferents centres, bé compartides entre els diversos perfils d'alumnat estranger, per tal d'entendre el rendiment acadèmic de l'alumnat estranger escolaritzat a Catalunya.

6.5.1 Les hores d'acollida

Tal i com apuntàvem a l'apartat 4, dedicat a la tipologia d'aules d'acollida, al marge de les estructures organitzatives, de la confecció dels horaris, del nombre de professors encarregats de l'atenció a la diversitat i de les matèries que s'imparteixen en l'aula d'acollida, hi ha un tret rellevant que escapa als models creats a partir dels centres de la mostra d'aquesta recerca. Ens referim als criteris que marquen l'assignació d'hores que l'alumne haurà d'abandonar el seu grup-classe de referència per tal d'incorporar-se a un recurs d'atenció a la diversitat que, com hem vist, és dissenyat de forma oberta i flexible per tal d'adaptar-se a les necessitats de cada alumne.

Les entrevistes realitzades als tutors d'acollida i responsables de l'atenció a la diversitat dels centres de la mostra permeten detectar un discurs compartit que

s'adequa, en bona part, a la filosofia en què es fonamenten les aules d'acollida. Tots els centres de la mostra afirmen que l'assignació d'hores d'acollida s'adapta individualment a cada alumne, sense que altres variables com la procedència influeixin en el disseny dels horaris d'immersió lingüística dels alumnes estrangers escolaritzats en els seus centres. És a dir, una avaluació individual en el moment de la incorporació és el mecanisme emprat a la pràctica totalitat dels centres analitzats per tal de determinar el nombre d'hores que l'alumne haurà d'assistir a l'aula d'acollida. A més, és també un seguiment individual el que marcarà la progressiva reducció de la presència d'aquest alumne en aquest dispositiu.

Malgrat això, en alguns casos aquestes afirmacions són acompanyades d'algunes conclusions extretes a partir de l'experiència acumulada d'escolarització d'alumnat estranger, que permeten visibilitzar alguns dels trets que identifiquen grupalment els alumnes que comparteixen un mateix origen. Com hem apuntat en diverses ocasions al llarg d'aquest informe, l'alumnat estranger que procedeix d'un mateix context geogràfic tendeix a compartir, amb algunes excepcions importants, determinats aspectes que justifiquen un tractament similar en el centre educatiu d'acollida. La proximitat o llunyania lingüística i un sistema educatiu d'origen amb uns valors i unes formes de funcionament semblants desemboquen en unes necessitats específiques que, malgrat ser tractades de forma individual, acaben esdevenint accions grupals.

En les pàgines que precedeixen aquest apartat hem identificat les tendències generals que descriuen l'assignació d'hores que l'alumnat estranger assisteix a l'aula d'acollida, detectant alguns punts comuns entre alumnes d'un mateix origen. Dedicuem les línies següents a l'observació de les diferències entre centres pel que fa a l'ús de l'aula d'acollida com a espai d'aprenentatge lingüístic (i, en alguns casos, d'altres matèries).

Hem apuntat també alguns elements comparatius, elements que volem ara presentar de forma ordenada, tot fent referència a les circumstàncies que, al nostre parer, es troben a la base de les diferents assignacions horàries a l'aula d'acollida per part de l'alumnat estranger. A tal efecte, treballarem amb quatre categories geogràfiques: Amèrica Llatina, Àfrica, Àsia i Europa de l'Est.

Els alumnes africans són el grup d'estudiants que més hores assisteixen a l'aula d'acollida en els quatre centres de la mostra. En general, aquests alumnes fan classe fora del seu grup-classe de referència durant el màxim d'hores permès pel Departament d'Educació, aproximadament unes 15 hores setmanals. Es tracta del col·lectiu amb majors necessitats educatives a causa de la confluència de dos elements. D'una banda, la llengua o llengües d'origen d'aquests alumnes no són llengües romàniques, fet que comporta una distància idiomàtica important i, conseqüentment, una major dificultat per a seguir el desenvolupament de les classes ordinàries i el requeriment d'un major temps per a l'aprenentatge de la llengua catalana. De l'altra, la freqüència amb què l'alumnat africà arribat a Catalunya presenta una escolarització prèvia deficient i, en alguns casos, inexistent, és superior als percentatges d'aquest perfil d'alumnes en altres procedències i és, per tant, més complexa la seva incorporació als estudis secundaris davant la manca d'una base educativa prèvia i la inexistència d'uns hàbits d'estudis. Tot plegat comporta que

l'avaluació inicial en aquests centres planteja la immersió lingüística durant el major temps possible com a opció per a l'escolarització inicial de l'alumnat africà, amb l'objectiu d'accelerar l'aprenentatge de la llengua però també per tal d'evitar que l'alumne romangui en una aula ordinària on no pot seguir els continguts impartits.

Aquesta distribució de la jornada laboral només es veu alterada en aquells centres on la immigració africana fa més temps que està assentada en el territori, atès que en molts d'aquestes casos l'alumnat africà escolaritzat a l'ESO ha assistit prèviament a centres d'educació primària a Catalunya. Aquesta circumstància implica la suavització dels dos elements que, com acabem de comentar, comporten una atenció diferenciada cap a aquest col·lectiu durant una part important de l'horari lectiu. L'IES X i l'IES Y presenten casos d'alumnes, especialment aquells arribats a 1r d'ESO, amb unes dedicacions inferiors a les 10 hores setmanals a l'aula d'acollida. L'IES Z, per la seva banda, presenta alguns alumnes africans que assisteixen menys de cinc hores setmanals a l'aula d'acollida. Es tracta d'alumnes escolaritzats a primària i per als quals les hores d'acollida són un reforç lingüístic puntual que no busca un aprenentatge intensiu de la llengua catalana.

A diferència d'aquests centres, en l'IES W l'alumnat africà assisteix, en tots els casos, la meitat del seu horari escolar a l'aula d'acollida. La població immigrada d'aquest IES és majoritàriament llatinoamericana i els dispositius d'atenció a la diversitat estan dissenyats d'acord a aquesta composició, de forma que s'opta per una escolarització intensiva de l'alumnat africà a l'aula d'acollida davant les distàncies educatives existents entre aquests i l'alumnat autòcton, així com també respecte a l'alumnat estranger majoritari. Així doncs, mentre que, com veurem, l'alumnat llatinoamericà és atès des de les estructures educatives ordinàries, l'atenció a l'alumnat africà es concentra en el dispositiu extern d'atenció a la diversitat.

La transició de l'aula d'acollida a l'aula ordinària per part de l'alumnat africà és un procés lent, que s'inicia en la major part dels casos amb un nombre elevat d'hores d'assistència a l'aula d'acollida, que només es redueixen a l'inici del curs següent. Aquesta reducció comporta que els alumnes que durant un curs assisteixen entre 11 i 15 hores a l'aula d'acollida, el curs següent se separen del grup-classe entre 6 i 10 hores i, en alguns casos, es redueixen en el tercer any d'estada fins a menys de 5 hores. Ara bé, les dades mostren un nombre certament reduït d'alumnes africans que al llarg de la seva educació secundària obligatòria s'han desvinculat totalment de l'aula d'acollida. Aquests casos responen únicament a alumnes africans arribats a Catalunya en etapes educatives anteriors a l'educació secundària obligatòria, de forma que han experimentat una etapa prèvia d'aprenentatge lingüístic i integració al sistema educatiu català.

L'excepció a aquesta evolució la trobem en l'IES Y, on els alumnes africans no redueixen hores d'assistència a l'aula d'acollida en el segon any d'estada sinó que es detecta una tendència immobiliària i, en alguns casos, fins i tot incrementista (amb alguna excepció puntual). Aquest increment o manteniment no s'ajusta als resultats acadèmics obtinguts pels alumnes, de forma que algun alumne ha augmentat les hores d'assistència a l'aula d'acollida tot i haver superat el curs, mentre que altres,

havent repetit, disminueixen les hores fora de l'aula ordinària. És probable que aquesta lògica respongui a elements que escapen de les dades treballades en aquesta recerca.

En l'extrem contrari a l'alumnat africà se situen els estudiants de l'Europa de l'Est. Tres dels quatre centres de la mostra presenten unes pautes similars pel que fa a l'assignació d'hores d'aula d'acollida als alumnes provinents d'aquest context geogràfic. Als IES X, Y i Z l'alumnat europeu abandona l'aula ordinària durant menys de 5 hores setmanals per tal d'assistir a l'aula d'acollida. En un nombre reduït de casos, els horaris inicials contemplen una assistència major (entre 6 i 10 hores setmanals) però durant el primer any l'alumne presenta una ràpida progressió que incrementa la seva presència en el seu grup-classe de referència, situant la seva sortida de l'aula ordinària per sota de cinc hores setmanals, com la resta de connacionals. L'excepció a aquesta pauta s'observa en l'IES W, on l'alumnat europeu, a l'igual que la resta d'estrangers, assisteix el màxim d'hores autoritzat pel Departament d'Educació a l'aula d'acollida (15 hores setmanals).

Respecte a l'evolució experimentada per l'alumnat de l'Europa de l'Est escolaritzat en els quatre centres de la mostra, destaca la ràpida transició de l'aula d'acollida a l'aula ordinària. Aquesta evolució, en molts casos, desemboca en la total desvinculació respecte a l'aula d'acollida i la completa incorporació a l'aula ordinària. Només en alguns casos es manté l'assistència a l'aula d'acollida però sempre amb un nombre d'hores molt reduït. Les dades de l'IES W no permeten observar la transició de l'aula d'acollida a l'aula ordinària de l'alumnat de l'Europa de l'Est, atès que cap alumne d'aquesta procedència ha estat més d'un curs escolaritzat en el centre.

Els romanesos són el col·lectiu majoritari entre l'alumnat de l'Europa de l'Est, de forma que es tracta d'estudiants amb una llengua materna romànica i, per tant, amb certa proximitat lingüística respecte a les dues llengües oficials del sistema educatiu català. Aquesta circumstància afavoreix un ràpid aprenentatge lingüístic i, consegüentment, una ràpida integració a l'aula ordinària. Ara bé, les pautes presentades respecte als horaris d'acollida de l'alumnat de l'Europa de l'Est són també vàlides per a la resta de nacionalitats englobades sota aquesta denominació geogràfica. Malgrat que es tracta de llengües no romàniques (principalment llengües eslaves), a força distància del castellà i del català, els alumnes d'aquests contextos arriben a Catalunya havent superat una llarga i intensa escolarització en el país d'origen, escolarització que els situa per davant de l'alumnat autòcton en coneixements. En molts casos els propis estudiants de l'Europa de l'Est valoren l'endarreriment del sistema educatiu català en dos o tres cursos respecte als seus sistemes educatius d'origen (Alegre, Benito i González, 2007). Podem considerar, doncs, que una bona preparació prèvia en diferents aspectes acadèmics, així com l'assumpció d'uns hàbits d'estudi sòlids, està a la base, d'una banda, de la voluntat de la major part dels centres de potenciar des de l'inici la seva presència a l'aula ordinària i, de l'altra, del ràpid progrés experimentat per l'alumnat europeu, fins i tot d'aquell amb menor proximitat lingüística.

La prioritització de l'assistència a l'aula ordinària per part d'aquell alumnat que, malgrat no conèixer la llengua catalana pot desenvolupar-se en el seu grup-classe de

referència gràcies a l'ús de la llengua castellana, comporta que a tres dels quatre centres de la mostra (IES X, Y i Z), l'alumnat llatinoamericà accedeixi a l'aula d'acollida en un nombre molt reduït d'hores, majoritàriament inferiors a cinc. En el quart centre (IES W) l'escolarització a l'aula d'acollida no supera en cap cas un terç de la jornada lectiva (10 hores setmanals) però és superior a la dels altres IES analitzats.

L'alumnat de l'Amèrica Llatina és, a priori, el grup que presenta menors diferències respecte a l'alumnat autòcton a causa, principalment, del domini d'unes de les dues llengües oficials del sistema educatiu català. Si bé és cert que el català és la llengua vehicular del sistema educatiu, la realitat social de molts centres mostra un predomini de la llengua castellana i, sovint, l'existència de dèficits lingüístics importants en llengua catalana en part de l'alumnat autòcton. Tot plegat permet que s'equiparin les necessitats educatives de l'alumnat llatinoamericà amb les d'alguns alumnes autòctons i que, per tant, s'opti pel tractament d'aquestes necessitats des de la pròpia aula ordinària.

Ara bé, tot i que el coneixement de la llengua castellana juga un paper molt important en la incorporació a l'aula ordinària per part de l'alumnat llatinoamericà, alhora aquest coneixement representa un impediment per a l'aprenentatge de la llengua catalana per a aquells alumnes que no senten la necessitat d'aprendre una segona llengua. És segurament aquest un dels motius pels quals la presència de l'alumnat estranger s'estén al llarg de l'escolarització a l'educació secundària obligatòria, sense que es produeixi una completa desvinculació per part de l'alumne respecte a aquest recurs d'atenció a la diversitat.

Un segon element que pot ser identificat com a causa d'aquest manteniment de la vinculació de l'alumnat llatinoamericà a l'aula d'acollida i que, per tant, diferencia l'evolució dels estudiants de l'Amèrica Llatina dels de l'Europa de l'Est, és el nivell d'escolarització en el país d'origen. Si bé hem observat que l'alumnat europeu arriba procedent de sistemes educatius més "exigents" que el català, el més habitual és que els estudiants de l'Amèrica Llatina hagin tingut una escolarització prèvia regular però amb uns nivells d'exigència i de coneixements lleugerament inferiors, motiu pel qual les classes a l'aula ordinària no són seguides sempre amb el mateix grau de normalitat.

Finalment, les dades recollides en els quatre centres de la mostra sobre alumnat asiàtic permeten observar importants diferències pel que fa a la seva assignació d'hores a l'aula d'acollida. En primer lloc, l'IES W i l'IES Z plantegen uns horaris d'aula d'acollida en què l'alumnat asiàtic assisteix entre 11 i 15 hores setmanals, és a dir, la meitat de la jornada lectiva. L'IES Y, en canvi, assigna un màxim d'un terç de l'horari de l'alumnat asiàtic a la immersió lingüística a l'aula d'acollida. L'IES X, per la seva banda, es caracteritza per l'heterogeneïtat en l'assignació d'horaris, havent-nos de remetre pràcticament a casos concrets per tal d'entendre el funcionament. En primer lloc, els alumnes asiàtics incorporats a l'IES X més enllà de 1r d'ESO assisteixen un mínim de 6 hores a l'aula d'acollida i un màxim de 15 hores, en funció de l'elaboració de l'horari individual. La varietat és major entre els alumnes de 1r d'ESO, i són

característiques individuals les que justifiquen l'assignació d'un horari d'aula d'acollida que oscil·la entre l'1 i les 15 hores setmanals.

Cal destacar un cas puntual en què l'assistència a l'IES Z d'alumnat asiàtic trenca la pauta de màxima immersió lingüística, atès que li són assignades menys de 5 hores d'aula d'acollida. Es tracta, com hem comentat en el cas d'altres nacionalitats, d'un alumne amb una formació educativa prèvia sòlida i desenvolupada -parcialment- a Catalunya, de forma que ha realitzat una part important del procés d'aprenentatge a l'educació primària. El seu nivell educatiu i lingüístic justifiquen que després d'un primer any d'integració al nou centre, l'alumne en qüestió deixi d'assistir per complet a l'aula d'acollida.

La desvinculació d'aquest alumne respecte a aquest recurs d'atenció a la diversitat és l'única observable a partir de les dades sobre alumnat asiàtic en els quatre centres de la mostra. Malgrat que es detecta una tendència general a la reducció curs rere curs de les hores d'assistència a l'aula d'acollida, els alumnes asiàtics tendeixen a repartir l'horari escolar entre l'aula ordinària i l'aula d'acollida com a mínim durant tres cursos.

6.5.2 Trajectòries del conjunt de l'alumnat estranger que ha assistit a l'aula d'acollida

Una realitat comuna als quatre centres de la mostra són els bons resultats obtinguts per l'alumnat procedent de l'Europa de l'Est, amb independència del curs, edat d'arribada i dels anys d'escolarització en el centre. A tots quatre centres el nombre de suspensos obtinguts per l'alumnat de l'Europa de l'Est és mínim i, a més, és freqüent que superin els cursos corresponents amb bones qualificacions, fins i tot en el primer any d'estada a Catalunya. Hem apuntat en diverses ocasions al llarg d'aquest informe les característiques compartides per l'alumnat de l'Europa de l'Est que es troben a la base de l'explicació del bon rendiment escolar presentat per aquests alumnes. En primer lloc, la proximitat lingüística dels alumnes amb llengües romàniques (principalment els romanesos) per als quals la llengua catalana és una llengua propera que adquireixen en un període curt de temps. En segon terme, el nivell escolar previ i els hàbits escolar compartits per aquests alumnes, independentment de la seva llengua materna. L'Europa de l'Est presenta uns sistemes educatius hereus del sistema soviètic amb uns elevats nivells d'exigència i de dedicació a l'aprenentatge, amb unes llargues jornades escolars complementades amb un intens treball a casa per part dels alumnes. Tot plegat desemboca en una acceleració de l'aprenentatge, que situa l'alumnat europeu de l'est per davant de l'alumnat autòcton amb qui comparteix un mateix curs. És per això, que el ritme d'aprenentatge i els continguts propis del sistema educatiu català són fàcilment assumibles per part de l'alumnat procedent de l'est d'Europa (Alegre, Benito i González, 2007).

L'alumnat asiàtic respon a uns resultats semblants als de l'Europa de l'Est, atès que el nombre d'aprovat en aquest col·lectiu és superior a la mitjana de l'alumnat estranger. Ara bé, els seus resultats acadèmics són inferiors als de l'alumnat de l'Europa de l'Est, especialment en el primer any d'estada. Aquesta diferència és explicada, almenys parcialment, per una major distància idiomàtica que obliga l'alumnat asiàtic a

necessitar d'un major temps d'adaptació al sistema educatiu d'acollida. Aquesta circumstància explica, alhora, que l'alumnat asiàtic millori el seu rendiment amb el pas dels anys, és a dir, el primer any les qualificacions són més baixes però a mida que passa el temps, l'alumnat asiàtic millora el seus resultats escolars.

La realitat oposada la trobem en l'alumnat procedent de l'Àfrica. En general, el rendiment acadèmic –expressat en les qualificacions de final de curs- tendeix a situar l'alumnat africà entre el suspens i la promoció de curs per acord de la junta d'avaluació. Aquest baix rendiment s'accentua en el cas dels alumnes arribats en edats molt avançades i, conseqüentment, amb la incorporació directa al segon cicle de l'ESO. En canvi, aquells centres (IES X i IES Z) on l'alumnat africà s'incorpora a 1r d'ESO (sovint procedent de l'educació primària a Catalunya) les qualificacions són notablement superiors, ampliant-se el nombre d'aprovat entre l'alumnat africà. Així, podem afirmar, que la incorporació en edats avançades de l'alumnat africà implica, en la major part dels casos, l'arribada a Catalunya amb una escolarització prèvia deficient i amb una distància idiomàtica important, elements tots dos –com hem comentat anteriorment- que compliquen el rendiment acadèmic d'aquests alumnes. En reduir l'efecte d'aquests dos elements, bé perquè l'alumne ha estat escolaritzat en origen, bé perquè ha arribat a Catalunya en edats inferiors, el seu rendiment acadèmic millora de forma destacada.

L'alumnat d'origen llatinoamericà és el més nombrós de la mostra i alhora el que presenta major diversitat de rendiments acadèmics, no només entre els diversos centres, sinó també dins de cadascun d'aquests. Aquest col·lectiu presenta uns percentatges d'aprovat del 50% per al primer any, xifra que augmenta considerablement per al segon any. El rendiment acadèmic de l'alumnat llatinoamericà és el que més visibilitza l'efecte d'altres variables com l'edat d'arribada, el curs o els anys d'escolarització en el centre. Així, als centres on l'alumnat llatinoamericà és el col·lectiu estranger majoritari (IES W, Y, Z), el rendiment acadèmic és superior entre aquells que s'incorporen a 1r d'ESO que entre els connacionals que són assignats a cursos superiors. L'excepció la trobem a l'IES X, centre amb presència molt reduïda de llatinoamericans, on l'alumnat d'aquesta procedència que s'incorpora a 1r d'ESO no promociona de curs. Es tracta aquest d'un centre on els estudiants procedents de l'Amèrica Llatina són minoritaris però també de l'únic centre on la llengua d'ús acadèmic i social és el català, de forma que és probable que es percipi una major distància lingüística en comparació amb la resta de centres on el castellà esdevé la llengua d'ús més freqüent.

Així doncs, el curs d'arribada sembla ser especialment rellevant per als alumnes que arriben a Catalunya amb una base formativa menys sòlida i, per tant, experimenten distàncies importants entre els seus coneixements previs i els coneixements exigits en el nivell corresponent. En aquests casos, l'arribada en el primer curs permet fer una adaptació a l'educació secundària més natural i progressiva, facilitant així un millor rendiment acadèmic.

En canvi, els alumnes que arriben a Catalunya amb una educació prèvia adequada i, en alguns casos, més intensa i exigent que la requerida en el sistema educatiu català,

no presenten dificultats independentment del curs al qual s'incorporen als centres educatius, tot i que en alguns casos necessiten d'un temps d'adaptació, especialment lingüística. En aquest perfil d'alumnes s'inclouen aquells arribats en el darrer curs de l'ESO i que, bé en el primer any, bé en el segon, obtenen el Graduat en Educació Secundària, tot i no haver experimentat una escolarització prèvia a Catalunya.

Aquesta mateixa lògica és aplicada a les dades sobre rendiment escolar segons edat. L'alumnat dels quatre centres de la mostra presenten millors qualificacions quan les edats d'arribada es comprenen entre els 12 i 14 anys, edats que coincideixen amb la incorporació al 1r cicle de l'educació secundària obligatòria i, en molts casos, a 1r d'ESO, atès que l'alumnat és generalment assignat a un curs inferior respecte al corresponent per edat (ja sigui tant a l'educació primària com a la secundària). L'únic col·lectiu que en avançar l'edat d'incorporació al centre no veu reduïts els seus resultats acadèmics és l'integrat per alumnes de l'Europa de l'Est que, com hem comentat prèviament, arriben a Catalunya procedents de sistemes educatius més exigents i, per tant, amb una preparació prèvia que facilita la seva integració al nou sistema educatiu.

Un segon element relacionat amb l'edat són els criteris de promoció de curs aplicats en cada nivell. A mode d'exemple, l'anàlisi dels expedients mostra una major utilització dels acords de la junta d'avaluació com a mecanisme de promoció d'alguns alumnes en les edats inferiors. D'aquestes dades es desprèn la voluntat de relaxar els criteris de superació de curs en aquestes edats, tot considerant que encara hi ha un marge de temps considerable per tal que l'alumne s'integri completament al sistema educatiu català. En altres casos l'ús dels acords de la junta d'avaluació responen a la impossibilitat que un alumne repeteixi dues vegades el mateix curs. Així, en el segon any, malgrat que l'alumne no hagi assolit els continguts requerits, aquest promociona per acord de la junta d'avaluació.

En general, tots els centres mostren una millora en el rendiment acadèmic de l'alumnat estranger en el seu segon any d'estada en el centre. En alguns casos, com en el col·lectiu asiàtic, el desconeixement de la llengua d'acollida provoca que durant el primer any les notes siguin més baixes però que, un cop assolits els coneixements lingüístics bàsics, els resultats milloren ràpidament en el segon any. En altres casos, la millora és efecte de la repetició de curs. Així, mentre que en el primer any la dificultat per a seguir les matèries és important, en el segon any, gràcies a la millora lingüística però també a la repetició de continguts l'alumne aconsegueix superar el curs. Finalment, trobem els casos de les promocions per junta d'avaluació davant la impossibilitat de repetir un mateix curs durant tres anys consecutius.

En vinculació directa amb els dos últims casos explicitats, les dades mostren una davallada important en el tercer any d'estada en el centre. Així, els casos en què la millora es deu a la repetició de curs o a la promoció per acord de la junta d'avaluació, les qualificacions del nou curs s'aproximen a les del primer, essent de nou la repetició un resultat freqüent.

Finalment, cal remarcar l'efecte negatiu que produeix sobre els resultats acadèmics la incorporació de l'alumnat un cop iniciat el curs escolar. En els quatre centres educatius de la mostra, el percentatge de suspensos s'incrementen entre l'alumnat que ha estat matriculat més enllà del mes d'octubre. En alguns centres les diferències entre els que es matriculen a l'inici i els que ho fan amb el curs en marxa són més reduïdes, però en tots els casos són visibles. L'única excepció la trobem en el cas de l'alumnat de l'Europa de l'Est que, independentment del moment en què es produeix l'escolarització, presenten uns resultats escolars força elevats.

6.5.3 Trajectòries de l'alumnat estranger que ja no cursa l'ESO al centre

Malgrat que els expedients de tot l'alumnat que hagi estat escolaritzat en els centres d'educació secundària ha de ser guardat durant un temps que sobrepassa la periodització establerta en aquest projecte, ha estat complex accedir als expedients acadèmics dels alumnes que ja no es troben en l'ESO, especialment en els casos en què l'alumne ha abandonat el centre i, per tant, no continua inscrit en els cursos d'educació postobligatòria impartits en el mateix IES.

A les dificultats per accedir a aquests expedients, s'hi suma la inexistència de documents que certifiquin el pas de l'alumnat per l'aula d'acollida. L'objecte d'aquest estudi no ha estat fer un seguiment dels estudiants estrangers matriculats en cadascun dels centres de la mostra sinó centrar-nos en aquells que han passat per l'aula d'acollida. A tal efecte, el record dels tutors de les aules d'acollida o dels responsables de l'atenció a la diversitat en els centres ha estat essencial per a configurar els casos a estudiar. Aquesta circumstància ens obliga a ser curosos amb les afirmacions que s'extreuen del buidatge dels expedients, ja que, en primer lloc, la informació no és completa per a tots els casos i, en segon terme, la nostra mostra queda limitada als expedients proporcionats pels propis centres.

Val a dir que, si bé aquesta problemàtica ha estat present a tots els centres de la mostra, és a l'IES Z on es presenta amb major intensitat, havent accedit a un nombre excessivament reduït d'expedients com per a extreure conclusions. Tot i així, mostrem a continuació les conclusions més remarcades respecte a l'alumnat que ja no es troba escolaritzat en l'ESO en els centres corresponents. La comparació entre centres ha de ser, alhora, prudent. No estem comparant el rendiment acadèmic dels alumnes a través de proves externes i homogeneïtzades realitzades per aquests alumnes, sinó que ho fem a través dels expedients acadèmics dels alumnes, de forma que el seu rendiment no dependrà en exclusiva de l'alumne sinó dels criteris establerts en cada centre per a la promoció de curs i l'acreditació, així com l'orientació a l'educació postobligatòria o al món laboral.

L'anàlisi de les dades de finalització dels estudis d'educació secundària obligatòria visibilitzen un primer element compartit per dos centres de la mostra. En l'IES W i en l'IES Y els alumnes que s'escolaritzen en el primer cicle de l'ESO (1r i 2n d'ESO) no romanen en el centre fins a 4t d'ESO, és a dir, no finalitzen els estudis obligatoris. Es tracta en tots dos IES de baixes per sol·licitud de canvi de centre abans d'arribar als 16 anys, de forma que no són abandonaments dels estudis. En tots dos centres coincideix

el perfil d'alumnat estranger escolaritzat, atès que el col·lectiu majoritari prové de l'Amèrica Llatina, tot i que a l'IES Y també és important la presència de població d'origen africà (principalment marroquí). Malgrat que són dos centres amb una organització de l'aula d'acollida completament diferent (l'IES W prioritza els horaris de l'aula d'acollida, on només intervé professorat específic d'acollida, mentre que l'IES Y prioritza l'assistència a l'aula ordinària i permet l'entrada de professorat ordinari a l'aula d'acollida), tots dos experimenten baixes d'alumnat abans de completar els estudis obligatoris. L'explicació d'aquest fenomen es troba en l'elevat índex de mobilitat de la immigració en les poblacions on estan situats els dos centres. Es tracta de ciutats de l'àrea metropolitana de Barcelona amb una immigració relativament recent. És a dir, aquests centres esdevenen el primer contacte de l'alumne amb el sistema educatiu però, a causa de la mobilitat familiar, l'alumnat acaba sol·licitant un canvi de centre.

La principal diferència entre les baixes produïdes en els IES W i Y la trobem entorn a l'origen geogràfic de la població que abandona el centre abans dels 16 anys. Així, mentre que a l'IES W es tracta d'alumnat procedent de l'Europa de l'Est, a l'IES Y és majoritàriament alumnat llatinoamericà.

En canvi, l'IES X presenta un nombre molt reduït de baixes. L'aula d'acollida d'aquest centre combina elements característics dels dos IES abans esmentats, atès que prioritza l'assistència a l'aula d'acollida, alhora que fomenta l'entrada de professorat ordinari en aquest dispositiu d'atenció a la diversitat. La principal diferència respecte als altres centres descansa sobre el tipus d'alumnat que escolaritza. Es tracta d'estudiants procedents de l'Àfrica (Senegal i Gàmbia principalment), les famílies dels quals estan assentades des de fa temps al municipi, motiu pel qual en alguns casos han estat escolaritzats a Catalunya en algun tram de l'educació primària. Aquesta estabilitat familiar facilita que l'alumnat no presenti sol·licituds de canvi de centre, incrementant-se així notablement el nombre d'alumnes que finalitzen els seus estudis obligatoris. Els pocs canvis de centre que es plantegen responen al col·lectiu xinès, de recent arribada al municipi.

L'abandonament dels estudis -és a dir, les baixes d'alumnes després dels 16 anys que no responen a canvis de centre- també és més present als centres de l'àrea metropolitana de Barcelona que a l'IES X. En aquest últim cas, hem d'observar les edats d'arribada com a factor explicatiu. Mentre que l'IES W i Y presenten uns percentatges elevats de població arribada a etapes avançades de l'educació secundària obligatòria i, en molts casos, provinents de contextos amb una escolarització prèvia deficitària, l'alumnat estranger de l'IES X atén, com hem vist, majoritàriament alumnat arribat en edats inferiors. Destaca, però, que a l'IES X fins i tot aquells alumnes escolaritzats en edats més avançades romanen en el centre fins a la finalització de 4t d'ESO. Altres característiques pròpies del centre, com poden ser les dimensions (més reduïdes que en els altres casos) o la presència majoritària d'alumnat africà (i, per tant, l'adaptació a les seves necessitats des de l'aula d'acollida però també per part de la resta de professors) poden ser variables que tinguin un efecte positiu en la prolongació de l'estada d'aquests alumnes en l'IES X fins a 4t d'ESO. Aquesta darrera característica és rellevant, atès que l'abandonament dels estudis tant

en l'IES W com l'IES Y és protagonitzat majoritàriament per alumnat africà, tot i no ser en cap cas el principal col·lectiu d'estudiants estrangers.

Les dades d'acreditació són baixes² en tots els centres de la mostra però presenten alguns matisos a destacar. En primer lloc, l'èxit acadèmic en el cas de l'IES Y es concentra en l'alumnat procedent de l'Europa de l'Est. La totalitat d'aquest alumnat obté el Graduat en Educació Secundària, independentment de l'edat o curs d'arribada, mentre que els dos col·lectius amb major presència (Amèrica Llatina i Àfrica), malgrat finalitzar els estudis obligatoris, no obtenen el Graduat. En canvi, a l'IES W tots els alumnes llatinoamericans que finalitzen obtenen el títol de l'educació secundària obligatòria, mentre que cap alumne de procedència africana (minoritaris en el centre) supera amb èxit aquesta etapa educativa. A l'IES X el 100% d'alumnes que han iniciat la seva escolarització a 1r d'ESO, independentment de la nacionalitat, obté el Graduat en Educació Secundària un cop que ha finalitzat 4t d'ESO, però entre els alumnes incorporats en cursos superiors, només els procedents de l'Amèrica Llatina aconseguen obtenir el Graduat.

Resumint, podem afirmar que els centres amb presència majoritària d'una única nacionalitat (llatinoamericans a l'IES W) presenten uns percentatges d'assoliment del Graduat en Educació Secundària considerablement superiors d'aquesta nacionalitat respecte a la resta. En canvi, en els centres amb major heterogeneïtat de procedències, es produeix una jerarquia de l'èxit segons origen, de forma que l'alumnat de l'Europa de l'Est és el que millors resultats presenta, seguit pels estudiants llatinoamericans i, en últim lloc, l'alumnat africà. Aquesta jerarquia es correspon directament amb els sistemes educatius d'origen. Segons hem afirmat en una altra publicació (Alegre, Benito i González, 2007) els sistemes de l'Europa de l'Est i el d'alguns països asiàtics (com la Xina) estan per davant del sistema educatiu català en relació a continguts i al nivell d'exigència. Per la seva banda, els sistemes llatinoamericans (malgrat l'heterogeneïtat interna) són més propers, amb certs dèficits, al nivell educatiu del sistema català, mentre que els sistemes educatius de l'Àfrica es troben a gran distància, especialment pel que fa als percentatges d'alfabetització i extensió de l'educació obligatòria. Val a dir, però, que la rellevància dels sistemes educatius d'origen es veu alterada en els casos, com a l'IES X, que l'alumnat ha estat escolaritzat prèviament a Catalunya, experimentant així una millora notable del seu rendiment en l'educació secundària.

Respecte als itineraris seguits pels alumnes estrangers un cop han abandonat el centre o bé han finalitzat els estudis postobligatoris, destaca en primer lloc la manca de seguiment per part dels centres. No és responsabilitat del centre recollir aquesta informació així que només les sol·licituds de canvi de centre queden recollides en l'expedient. En la resta de casos, i no en tots, és gràcies al contacte personal de l'alumne amb el professorat d'acollida que és possible conèixer què han fet aquests alumnes. L'opció pel batxillerat és majoritària entre aquells alumnes incorporats directament al segon cicle de l'educació secundària obligatòria i que obtenen el

² Aquesta dada requeriria ser comparada amb el nivell d'acreditació total del centre, dada que desconeixem però que, segons les impressions proporcionades pels propis centres, és marcadament inferior a la de l'alumnat autòcton.

Graduat. Es tracta, doncs, d'alumnes escolaritzats en origen i que, molt probablement, haguessin optat per l'itinerari acadèmic en el seu país de procedència. En algun cas, s'ha optat per la realització d'un Cicle Formatiu de Grau Mitjà. En aquest cas, es tracta d'alumnes també incorporats en el segon cicle de l'ESO però amb unes notes que desaconsellen l'itinerari acadèmic.

En alguns casos, l'obtenció del Graduat en Educació Secundària no garanteix la continuïtat en els estudis. Entre aquests destaquen els alumnes d'origen africà, dels quals no s'ha aconseguit informació sobre la seva transició a estudis postobligatoris, fet que pot ser interpretat com la finalització de l'itinerari acadèmic a 4t d'ESO.

Entre l'alumnat que no acredita, és a dir, que no obté el Graduat en Educació Secundària és possible diferenciar dues tendències. D'una banda, l'alumnat que abandona els estudis i s'incorpora al món laboral. De l'altra, aquells estudiants que opten per itineraris com els Programes de Garantia Social, les escoles d'adults o les escoles d'oficis. En aquest cas, es tracta majoritàriament d'alumnat arribat en els darrers cursos de l'educació obligatòria, especialment procedent de contextos lingüístics més allunyats (Àfrica), per als quals el temps transcorregut en l'educació obligatòria no és suficient i se'ls recomana continuar la seva formació.

6.5.4 Les hores d'acollida i les trajectòries acadèmiques d'alumnat estranger

Hem observat en els apartats anteriors les diferències i similituds entre l'alumnat estranger de diferents procedències geogràfiques adscrits a cadascun dels quatre centres de la mostra d'aquesta recerca. Així, hem pogut comprovar l'existència de certes lògiques compartides per part de l'alumnat d'una mateixa procedència geogràfica escolaritzat en diferents centre pel que fa al rendiment acadèmic. Introduïm ara una nova variable referent a les hores que l'alumnat estranger assisteix a l'aula d'acollida per detectar la influència que aquesta variable pot exercir sobre el rendiment acadèmic.

Abans d'aprofundir en aquesta relació, hem de recordar que el rendiment acadèmic ha estat categoritzat a partir de les notes obtingudes per cada alumne i és necessari ser conscient que, malgrat que aquestes són definides com quelcom objectiu i comparable entre centres, a la pràctica es veuen influïdes per variables pròpies de cada IES (criteris d'avaluació, nivell d'exigència, política de centre, etc) que exigeixen, com a mínim, tractar amb certa cura les dades.

Dediquem aquest darrer capítol a la relació entre l'assignació d'hores d'acollida i el rendiment acadèmic obtingut pels alumnes escolaritzats en els quatre instituts de la mostra. Així doncs, partim de la idea inicial que els IES X, Y i Z presentaran unes lògiques compartides pel que fa a l'assignació de les hores d'assistència a l'aula d'acollida per part de l'alumnat estranger que, de forma genèrica, no coincidiran amb les establertes en l'IES W. Ara bé, la coincidència o divergència respecte a l'assignació d'hores no es reproduïx en els resultats acadèmics dels alumnes. Ho veurem tot seguit, en l'anàlisi dels diferents col·lectius d'alumnat estranger.

L'alumnat de l'Europa de l'Est és, com hem comentat anteriorment, el col·lectiu estranger que menys hores assisteix a l'aula d'acollida des de la seva incorporació al sistema educatiu català, essent alhora el col·lectiu que, amb el pas del temps, amb major freqüència es desvincula de l'assistència a aquest dispositiu d'atenció a la diversitat. Els alumnes de l'Europa de l'Est escolaritzats als IES X, Y i Z segueixen uns horaris que contemplen des de l'inici l'abandonament de l'aula ordinària durant menys de 5 hores a la setmana per tal de rebre reforç de llengua catalana. En l'IES Y i Z s'intenta que l'absència a l'aula ordinària es faci en les assignatures que l'alumne no pot seguir amb normalitat, prioritzant la presència en el grup-classe quan l'alumne pot desenvolupar-se en la matèria corresponent. En canvi, en l'IES X, les poques hores d'assistència a l'aula d'acollida es fixen amb independència de les assignatures que l'alumne deixi de fer a l'aula ordinària. Malgrat aquestes diferències, en tots tres casos l'alumnat de l'Europa de l'Est presenta un bon rendiment a tots els cursos, essent inclús el grup que promociona amb millors qualificacions.

L'IES W, per contra, assigna la màxima assistència de l'alumnat de l'Europa de l'Est a l'aula d'acollida, dedicant unes 15 hores setmanals a la immersió lingüística. Al marge de la dedicació d'una part important de la jornada escolar a l'aprenentatge de la llengua, l'IES W confecciona els horaris amb total independència de les assignatures que aquests alumnes poden seguir a l'aula ordinària. En aquest centre, com a la resta de centres de la mostra, es detecta un bon rendiment acadèmic entre l'alumnat de l'Europa de l'Est, tot i que és l'únic IES de la mostra que contempla algun suspens entre aquest col·lectiu.

Així doncs, l'alumnat procedent de l'est d'Europa és el que obté millors resultats escolars en tots els casos, independentment de les hores d'assistència a l'aula d'acollida però també amb independència de com s'organitzi l'horari escolar entre totes dues aules i del professorat que hi intervingui, atès que les notes oscil·len en tots els casos entre l'aprobat i la promoció amb bones notes, amb l'única excepció de l'IES W on es detecta algun suspens. Ara bé, si observem el nombre de baixes d'alumnes de l'Europa de l'Est, aquestes són més freqüents amb anterioritat als 16 anys i, per tant, degudes a canvis de centre, en l'IES W, que és, com hem vist, el que planteja una major presència de l'alumnat europeu a l'aula d'acollida.

L'alumnat asiàtic és el que presenta major varietat pel que fa a l'assignació d'hores d'assistència a l'aula d'acollida en cada IES però també el que presenta uns resultats acadèmics més heterogenis entre els centres (però també dins de cadascun d'ells). Els IES W i Z són els centres que major càrrega lectiva destinen a la immersió lingüística de l'alumnat asiàtic en l'aula d'acollida, essent superior a 11h en tots els casos (excepte els alumnes arribats a 1r d'ESO a l'IES Z que s'escolaritzen menys de 5 hores setmanals a l'aula d'acollida). En tots dos centres l'alumnat de l'Àsia obté uns bons resultats, només lleugerament inferiors als comentats respecte a l'alumnat europeu.

L'IES X, tal i com succeeix a l'IES Z assigna menys hores a l'aula d'acollida als alumnes arribats a 1r d'ESO (menys de 5 hores setmanals), basant-se principalment en la possible escolarització a primària a Catalunya per part d'aquests alumnes. La

resta d'alumnes asiàtics, aquells incorporats a altres cursos, assisteixen a l'aula d'acollida entre 6 i 15 hores, ajustant l'horari a les necessitats específiques de cada alumne. Els resultats acadèmics són força positius en el primer any d'estada, amb un percentatge elevat de promocions, tot i que algunes responen a acords de la junta d'avaluació, però empitjoren amb el pas del temps. Això es deu principalment a dos elements. En primer lloc, les promocions per junta d'avaluació són més habituals en el primer any, atès que hi ha una certa flexibilitat avaluadora motivada, segurament, per la voluntat del centre de donar un any més de temps a l'alumne per a completar la seva escolarització normalitzada. En segon terme, els casos que configuren la mostra d'alumnat asiàtic equivalen a alumnes incorporats a 1r d'ESO en el curs 2006/2007 i per als quals només tenim informació d'un any (atès que en el moment de la redacció d'aquest informe, encara no ha finalitzat el curs 2007/2008), de forma que l'alumnat amb més anys d'estada és majoritàriament alumnat incorporat a cursos més avançats i, per tant, amb unes notes inferiors.

L'única informació disponible sobre l'alumnat asiàtic de l'IES Y assigna entre 6 i 10 hores a l'alumnat asiàtic escolaritzat a 1r d'ESO (per tant, per sobre de la resta de centres) i els resultats acadèmics són positius, atès que l'alumne promociona de curs. La manca de dades sobre alumnes escolaritzats en cursos superiors ens impedeix conèixer si les 6 -10 hores corresponen a alumnes escolaritzats prèviament a primària o si serien les aplicades en la resta e casos.

Cal destacar que, si bé a tots els centres l'alumnat asiàtic presenta un progressiu abandonament de l'aula d'acollida, amb el manteniment d'uns bons resultats acadèmics, el centre W planteja una doble lògica entre l'alumnat asiàtic pel que fa a l'evolució curs rere curs. Així, mentre que l'alumnat pakistanès redueix progressivament les hores d'estada a l'aula d'acollida, com succeeix de forma genèrica als altres centres amb l'alumnat asiàtic, en l'IES W l'alumnat xinès manté el nombre d'hores d'assistència a l'aula d'acollida idèntic al del primer any.

Els baixos resultats acadèmics és la característica compartida per l'alumnat africà escolaritzat en els quatre centres de la mostra. En aquest cas, tots quatre IES coincideixen en establir l'assistència de l'alumnat africà durant la meitat de l'horari escolar a l'aula d'acollida. Aquests alumnes, independentment dels criteris emprats per a organitzar l'aula d'acollida i independentment del professorat que intervingui en aquesta aula, coincideixen en la no promoció del curs corresponent.

De nou, els IES X, Y i Z coincideixen en reduir el nombre d'hores que l'alumnat escolaritzat a 1r d'ESO ha d'assistir a l'aula d'acollida. En el cas dels alumnes africans, es fixen entre 6 i 10 hores, i en algun cas es redueix a menys de cinc hores (es tracta d'alumnes nascuts a Catalunya que, després d'un parèntesi en el país d'origen, hi han tornat). En aquests casos, els resultats acadèmics són millors, essent més freqüent la promoció de curs. Com hem argumentat en altres moments, és probable que l'alumnat escolaritzat a 1r d'ESO hagi assistit a algun centre d'educació primària a Catalunya, de forma que el seu contacte inicial amb el sistema educatiu català s'ha produït prèviament a l'entrada a l'IES, fet que explica en bona mesura la menor assistència a l'aula d'acollida i els millors resultats escolars assolits per aquests alumnes.

Finalment, ens centrem en el comentari del rendiment acadèmic de l'alumnat llatinoamericà. Podem diferenciar tres lògiques en l'establiment de la presència de l'alumnat llatinoamericà en el dispositiu d'atenció a la diversitat.

Destaca, en primer lloc, l'IES W que, seguint la seva pauta de màxima immersió lingüística a l'aula d'acollida, estableix per a tot l'alumnat de l'Amèrica Llatina matriculat en el centre abans del curs 2006/2007 l'assistència a aquest recurs durant 15 hores setmanals. Des del curs 2006/2007, per un canvi en la lògica d'acció de l'equip d'atenció a la diversitat de l'IES W, s'han establert entre 6 i 10 hores de docència fora del grup-classe de referència. Respecte al rendiment acadèmic, són els alumnes de l'IES W els que millors notes obtenen en comparació amb els connacionals escolaritzats en altres centres.

L'IES Z estableix també una assistència a l'aula d'acollida d'entre 6 i 10 hores, amb l'excepció de l'alumnat escolaritzat a 1r d'ESO, que només abandona el grup-classe de referència durant 5 hores setmanals per a reforçar el seu aprenentatge del català. L'IES X i l'IES Y, per la seva banda, estableixen per a tots els estudiants llatinoamericans aquesta darrera distribució d'hores, de forma que romanen a l'aula ordinària tota la jornada lectiva, a excepció de 5 hores setmanals.

En l'IES Y i l'IES Z, que organitzen la sortida d'aquests alumnes de l'aula ordinària en aquelles matèries que no poden seguir amb normalitat, el rendiment és lleugerament superior entre els alumnes incorporats a 1r d'ESO però, de forma genèrica, el nombre de suspensos és força elevat. L'IES X, que opta per l'establiment dels horaris d'acollida de forma independent als horaris de l'aula ordinària, no compta entre els pocs alumnes llatinoamericans escolaritzats amb cap cas de promoció de curs.

Així doncs, l'alumnat llatinoamericà presenta uns resultats escolars més positius en l'IES W, que és alhora l'institut que planteja una major assistència a l'aula d'acollida. Hem de tenir present, però, que en aquest IES el col·lectiu majoritari, a molta distància de la presència d'altres procedències, el configuren els estudiants de l'Amèrica Llatina, de forma que és molt probable que les estratègies d'aprenentatge lingüístic, però també les dinàmiques a l'aula ordinària, estiguin dissenyades per tal d'atendre aquest perfil d'alumnes. Aquesta reflexió explicaria, alhora, la detecció d'un major fracàs escolar entre l'alumnat estranger d'altres contextos geogràfics escolaritzat en l'IES W, en comparació amb els resultats obtinguts en els altres centres educatius de la mostra.

En la mateixa línia, destaca el baix rendiment acadèmic de l'alumnat llatinoamericà en l'IES X, on són un col·lectiu pràcticament inexistent. Per contra, el grup majoritari, l'africà, obté uns qualificacions més elevades i un major nombre d'acreditacions en aquest IES que en la resta dels analitzats. Així doncs, podríem considerar que l'IES X, a causa de la seva composició, ha creat unes dinàmiques d'aprenentatge que reforcen i milloren els resultats de l'alumnat africà.

7. Reflexions finals

El punt central d'aquesta recerca ha estat l'aproximació a les diverses formes organitzatives desenvolupades en els instituts d'educació secundària amb l'objectiu d'atendre l'escolarització de l'alumnat nouvingut. A través de l'elaboració d'una tipologia hem volgut ordenar tot un seguit de variables que diferencien l'atenció a la diversitat en els diferents IES i que, alhora, poden influir en les trajectòries acadèmiques de l'alumnat estranger escolaritzat a l'educació secundària obligatòria. No ha estat objecte d'aquesta investigació descriure fidelment els diferents casos analitzats sinó construir, a partir d'ells, unes categories que ens permetin apropar-nos a l'objecte d'estudi per tal de fer visibles els seus punts forts i punts febles.

D'aquesta manera, tant el model A com el model B (amb els seus submodels) i el model C es presenten com a formes organitzatives existents, que plantegen una sèrie de dificultats –i alhora potencialitats- que justifiquen la seva existència però també la seva constant evolució.

La primera qüestió a la qual han de fer front els IES amb aula d'acollida és l'encaix d'aquesta en l'estructura global del centre. D'aquí deriven les diferents formes en què l'aula d'acollida s'integra en l'IES i, principalment, com aquesta es coordina amb l'assistència de l'alumne a l'aula ordinària. Hem observat que alguns centres opten per organitzar els horaris d'acollida de forma independent als horaris del grup-classe de referència (model A), organització que facilita la conformació de grups homogenis en l'aula d'acollida (sigui per edat, per cursos o per coneixements lingüístics) però que, alhora, impossibilita l'adaptació a les assignatures impartides a l'aula ordinària (de forma que no es pot garantir que l'alumne assisteixi a aquelles assignatures que pot seguir sense dificultat). En canvi, altres IES (model B) confeccionen –en el marc de les seves possibilitats- els horaris de l'aula d'acollida de cada alumne de forma coordinada amb l'horari que aquest té en l'aula ordinària, potenciant així la seva presència en les assignatures on no té dificultats importants i separant-lo del grup ordinari per assistir a l'aula d'acollida només en aquelles matèries on té majors problemes. Aquesta estratègia planteja una major complexitat en el treball dins de l'aula d'acollida, atesa la varietat de combinacions horàries que requereix i la dificultat per a crear grups estables dins del dispositiu d'atenció a la diversitat. Un últim model (model C) planteja la creació d'un grup-classe integrat majoritàriament per alumnat estranger, amb una reduïda presència d'alumnat autòcton. Aquesta estratègia organitzativa allibera la resta de grups classe de l'assistència d'alumnat nouvingut, ja que aquest es concentra en un únic grup, i facilita la coordinació amb l'aula d'acollida, atès que aquesta només ha de relacionar-se amb una única aula ordinària. Ara bé, aquesta organització corre el risc d'equiparar tot el grup-classe a una aula d'acollida i que tots els alumnes que l'integren siguin considerats alumnes amb necessitats educatives específiques, no només a l'inici de la seva estada en el centre sinó al llarg de tota l'escolarització.

Les agrupacions d'alumnes a l'aula d'acollida estan, com acabem d'observar, intrínsecament lligades a la coordinació (o descoordinació) entre les dues aules on l'alumnat estranger desenvolupa la seva escolarització. Aquestes agrupacions, basades en diversos criteris, determinen alhora el funcionament intern de l'aula

d'acollida, atès que les dinàmiques o estratègies pedagògiques aplicades depenen del perfil i nombre d'alumnes que hi coincideixen. Hem observat els avantatges i inconvenients derivats de cadascun dels criteris que estructuren els grups d'acollida. En primer lloc, les aules organitzades en base a nivells de llengua catalana permeten un avenç grupal en l'aprenentatge lingüístic i el desenvolupament d'estratègies adaptades al nivell compartit de llengua, evitant les repeticions de continguts a causa de la incorporació al grup d'un nou alumne amb menors coneixements. Els principals inconvenients, però, d'aquesta agrupació són, d'una banda, la dificultat per adaptar els aprenentatges lingüístics als currículums dels diferents cursos o grups-classe als quals pertanyen els alumnes i, de l'altra, la diferència d'edat (i per tant de madureses i interessos) de cada alumne. Aquests dos inconvenients desapareixen en els casos en què les aules d'acollida s'organitzen seguint els criteris de l'edat o del nivell educatiu però és aleshores on la diferència de nivells lingüístics en una mateixa aula pot comportar l'avorriment dels de major nivell i la incomoditat d'aquells alumnes estranger amb majors dificultats.

Altres variables com el professorat que intervé en l'aula d'acollida, els mecanismes d'avaluació, els vincles de relació amb les famílies o les matèries impartides acaben de donar forma a les estructures d'atenció a la diversitat que han estat creades als instituts catalans d'educació secundària per a donar resposta a l'arribada d'alumnat procedent d'altres països.

Però més enllà del disseny de l'estructura d'acollida hem centrat la nostra atenció en els processos d'escolarització seguits per l'alumnat estranger, concretament en les transicions de l'aula d'acollida a l'aula ordinària experimentades per aquests. Tenint present que l'itinerari escolar passa per la incorporació de l'alumne a l'aula ordinària i que els mecanismes d'atenció a la diversitat són dissenyats per a facilitar aquesta incorporació, es tracta d'un punt central l'anàlisi dels processos a través dels quals l'alumnat estranger es desvincula de l'aula d'acollida per a romandre la major part de jornada lectiva amb el seu grup-classe de referència. Són diverses les variables que hi influeixen.

En primer lloc la prioritització de l'assistència a una de les dues aules determinarà la brevetat o extensió d'aquest procés de transició. De forma genèrica, els centres poden optar per prioritzar l'aprenentatge lingüístic a l'aula d'acollida (assignant un nombre elevat d'hores a aquest dispositiu) o el seguiment de l'itinerari acadèmic normalitzat (incrementant la presència de l'alumne a l'aula ordinària). Totes dues opcions presenten pros i contres i requereixen d'una avaluació inicial de les capacitats de l'alumne per tal que la presència en cadascuna de les aules s'ajusti al desenvolupament acadèmic del mateix.

Però, un cop iniciada l'escolarització tant a l'aula d'acollida com a l'aula ordinària, l'atenció a la diversitat aborda una nova qüestió: els ritmes de transició al grup-classe ordinari. Diferents criteris i diferents formes de presa de decisions influeixen en aquest procés. El requeriment d'uns elevats coneixements lingüístics o l'èmfasi en capacitats instrumentals condueixen a diferents transicions. D'igual forma, si la decisió sobre

l'abandonament de l'aula d'acollida recau sobre el tutor d'acollida o sobre l'equip docent es detecten diferències en els ritmes de pas a l'aula ordinària.

Es tracta tot plegat d'opcions existents actualment en el marc de l'escolarització de l'alumnat nouvingut que, com hem observat, no es configuren com a úniques sinó que presenten tot un ventall d'efectes positius i efectes no desitjats que han de ser tinguts en consideració per al disseny de l'atenció a la diversitat en cada centre educatiu. És aquesta realitat la que inspira les reflexions finals d'aquesta recerca, centrant-nos en els tres eixos que considerem centrals en el disseny dels processos d'incorporació de l'alumnat estranger a l'aula ordinària: la confecció dels horaris d'acollida i la coordinació amb els de l'aula ordinària, les agrupacions d'alumnes en el dispositiu d'atenció a la diversitat i, finalment, les transicions a l'aula ordinària.

7.1 Sobre els horaris de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària

Plantejàvem a l'inici d'aquest informe la voluntat de comprendre quins són els mecanismes d'atenció a la diversitat existents a Catalunya, centrant-nos en les aules d'acollida que des del curs 2004/2005 han esdevingut el principal instrument impulsat pel Departament d'Educació i la Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social per a donar resposta a les necessitats derivades de l'escolarització de l'alumnat estranger als centres d'educació secundària.

Conèixer el funcionament d'aquest dispositiu d'atenció a la diversitat ha estat, doncs, un dels objectius d'aquesta recerca. A tal efecte, hem volgut donar ordre a la multitud d'estratègies organitzatives que deriven de la instauració de les aules d'acollida en els diferents centres educatius, tot apuntant alguns dels punts forts i punts dèbils de cadascuna d'elles.

Dues estructures organitzatives han estat tipificades com a models base: el model A, amb l'establiment d'uns horaris d'aula d'acollida amb total independència respecte als horaris del grup-classe de referència; i el model B, en el qual els alumnes estrangers assisteixen a l'aula d'acollida quan a l'aula ordinària s'imparteixen assignatures que no poden seguir amb normalitat. Tots dos models presenten certs avantatges i inconvenients a ser tinguts en compte a l'hora de dissenyar l'acollida de l'alumnat estranger, amb l'objectiu de reduir al màxim els efectes no desitjats de cadascuna d'aquestes estructures en funció de la realitat de cada centre escolar.

Hem observat al llarg d'aquestes pàgines com les aules d'acollida implantades a cada centre responen a una organització aplicada per igual al conjunt de l'alumnat estranger. Hem apuntat que l'adaptació a l'alumnat estranger es basa en l'assignació d'hores d'assistència a aquest dispositiu –tornarem tot seguit sobre aquest aspecte– però, en canvi, l'estructura de l'aula d'acollida -i probablement les dinàmiques a l'aula ordinària- són creades per al centre en conjunt i no per a cada perfil d'alumne. D'aquesta forma, la creació d'uns horaris d'acollida de forma independent a l'aula ordinària és aplicada per igual a tot l'alumnat estranger, sense diferenciar el perfil i necessitats de cada alumne. D'igual forma, l'entrada de professorat ordinari a l'aula d'acollida no afectarà només l'alumnat amb menor distància idiomàtica –per als quals

els centres consideren positiu el contacte amb una varietat més àmplia de professors-sinó que és probable que alumnat amb més dèficits lingüístics també estigui present a l'aula d'acollida.

Els efectes positius (i els inconvenients) presentats per a cada model organitzatiu poden ser emfasitzats (o disminuïts) en funció de l'aplicació concreta que es faci d'aquests. L'observació de les experiències dels centres analitzats apunta a la combinació de models, adaptada a les necessitats concretes de cada grup d'alumnes estrangers, com l'opció més eficaç per a garantir una adequada incorporació als instituts d'educació secundària. No es tracta, doncs, de crear una única estructura d'atenció a la diversitat sinó de flexibilitzar la mateixa per tal d'atendre una "diversitat diversa".

Apuntàvem en una altra obra (Alegre, Benito i González, 2006) que tot exercici que passi per tractar de valorar què és allò que col·loca aquests alumnes en una posició de "diferència" requereix considerar uns factors que van força més enllà d'allò que acostuma a significar-se amb l'expressió *identitat cultural*. Dos elements recolzen aquesta afirmació. D'una banda, l'alumnat estranger escolaritzat a Catalunya no constitueix un grup homogeni amb unes mateixes necessitats personals i educatives diferenciades respecte a les de l'alumnat autòcton, sinó que presenta diferències internes importants degut a una multiplicitat de factors. De l'altra, aquests factors no responen a criteris purament culturals sinó que destaquen altres elements diferenciadors de major pes com la llengua materna, el nivell d'escolarització en origen, les expectatives respecte al sistema educatiu, les característiques personals i relacionals, etc.

Per tot plegat és necessari conèixer com es comporten totes aquestes variables, atès que aquesta informació permetrà una acurada interpretació de les problemàtiques que afecten aquest alumnat i, conseqüentment, seran més eficaços el disseny i implementació de les estratègies educatives destinades a donar resposta a aquests reptes. Així, una diagnosi acurada del nivell d'escolarització i d'aprenentatges previs, així com de la situació personal i social dels alumnes que s'incorporen tardanament al sistema educatiu català esdevé una peça central en l'acollida d'aquests alumnes.

A la pràctica, tot els centres visitats porten a terme en el moment de la incorporació de l'alumne al centre una avaluació inicial per a detectar el nivell d'aprenentatges amb què l'alumne inicia la seva escolarització en el sistema educatiu català. A tal efecte, la Subdirecció de Llengua i Cohesió Social ofereix als centres diverses proves d'avaluació inicial en les llengües d'origen majoritàries entre la comunitat immigrada a Catalunya. És menys freqüent, però, la cerca d'informació relativa a altres variables com les seves expectatives acadèmiques, les actituds davant de la institució escolar, les disposicions davant del professorat i davant la inserció precoç en el mercat de treball, etc, que influeixen d'igual forma en el nivell d'aprenentatge que en el desenvolupament acadèmic dels alumnes.

En tots els casos, la pràctica diària dels centres visibilitza un seguit de circumstàncies que dificulten l'obtenció de la informació que fóra idealment necessària per a

l'adaptació de les estratègies d'atenció a la diversitat als alumnes de forma individualitzada: manca d'expedients acadèmics que identifiquin la trajectòria escolar prèvia de l'alumne, inexistència de criteris oficials de convalidació dels aprenentatges i les matèries cursades, falta de temps de l'equip d'atenció a la diversitat per a l'anàlisi de cada cas particular, imprevisibilitat de l'arribada de l'alumnat estranger sumada a uns fluxos importants d'alumnes arribats en període de matrícula viva (és a dir, un cop iniciat el curs escolar), manca de coordinació entre els agents implicats (EAP, serveis socials...), dificultats de relació amb les famílies...

Davant la manca d'informació acurada per a cada alumne i de la voluntat que la incorporació al centre es faci de forma immediata, l'alumnat nouvingut és adscrit al seu grup-classe de referència com a resultat de la combinació de l'edat d'arribada i l'últim curs realitzat en origen, sense que altres variables (conflictes relacionals, inseguretats, expectatives respecte al sistema educatiu...) intervinguin en aquesta adscripció. En tot cas, variables com la llengua materna, el nivell de coneixements o aspectes relacionals influeixen, en alguns casos, en l'assignació de les hores d'assistència a l'aula d'acollida.

L'estructura de l'aula d'acollida de cada centre respon principalment a les possibilitats organitzatives del mateix, així com dels recursos disponibles per a l'atenció a la diversitat i del volum d'alumnat nouvingut que requereix d'aquesta atenció diferenciada. Així, el nombre d'alumnes que coincideixen en una mateixa hora a l'aula d'acollida, la coordinació amb els horaris de l'aula ordinària o la intervenció del professorat ordinari a l'aula d'acollida responen a criteris no estrictament vinculats al perfil de l'alumnat estranger escolaritzat en el centre.

En alguns casos, però, les característiques compartides pel grup d'alumnes estrangers majoritari defineix alguns dels trets identificatius de l'atenció a la diversitat, en general, i de l'aula d'acollida, en particular. Aquesta circumstància explica, com hem comentat en el corresponent capítol, que l'alumnat llatinoamericà obtingui millors resultats escolars en el centre on és el col·lectiu majoritari, d'igual forma que l'alumnat africà incrementa el seu rendiment en el centre en què l'atenció a la diversitat està dissenyada principalment per a atendre les seves necessitats educatives.

D'aquests dos exemples deriva la rellevància que les estructures de l'atenció a la diversitat dins de cada centre siguin flexibles i s'adaptin, si no a cada alumne, com a mínim a cada col·lectiu. Les característiques compartides per alumnes amb una mateixa procedència han de ser tingudes en consideració a l'hora de dissenyar els mecanismes d'atenció a la diversitat, especialment en els casos de major vulnerabilitat.

Hem pogut observar en base a les dades amb què hem pogut treballar la inexistència d'un efecte clar de l'estructura organitzativa de l'aula d'acollida sobre el rendiment acadèmic de l'alumnat nouvingut. Ara bé, és necessari fer alguns matisos. En primer lloc, les notes no són el resultat objectiu del rendiment acadèmic, atès que en la seva configuració intervenen elements que no depenen del propi alumne sinó de cada centre (nivell d'exigència, establiment de criteris avaluadors, prioritització de

determinats elements del procés d'aprenentatge, polítiques d'avaluació de l'alumnat estranger, coordinació dels tutors d'acollida i dels tutors ordinaris, etc). Fóra necessari, doncs, realitzar unes proves objectives de coneixements que ens permetessin conèixer els nivells reals d'aprenentatge de l'alumnat estranger per tal d'observar si l'estructura organitzativa de l'aula potencia o redueix aquest aprenentatge.

En segon terme, malgrat l'existència de tendències compartides en el rendiment acadèmic del conjunt de l'alumnat estranger d'una determinada procedència, s'observen determinades variacions, com les esmentades respecte a l'alumnat llatinoamericà en l'IES W i l'alumnat africà en l'IES X, que apunten que l'organització de l'atenció a la diversitat pot tenir efectes sobre el rendiment de l'alumnat estranger, especialment entre els col·lectius que procedeixen de sistemes educatius menys exigents a Catalunya.

Si bé l'alumnat procedent de l'Europa de l'Est -i en alguns casos de l'Àsia- es desenvolupa amb facilitat en qualsevol context escolar i en qualsevol estructura organitzativa gràcies al seu bon bagatge educatiu, els seus hàbits d'estudi i les seves expectatives acadèmiques; l'alumnat africà i, sovint, l'alumnat procedent de l'Amèrica Llatina acusen de forma més intensa l'adequació o inadequació de l'atenció a la diversitat. Caldria, doncs, articular estratègies que no frenin el desenvolupament d'aquells alumnes estrangers amb una formació prèvia que facilita la seva promoció en l'educació secundària obligatòria i, alhora, que acceleri l'aprenentatge d'aquells altres alumnes estrangers amb majors dèficits per tal que superin amb èxit aquesta etapa educativa.

A tal efecte i, seguint els criteris inspiradors de la seva creació per part del Departament d'Educació, l'aula d'acollida no hauria de ser pensada com un dispositiu d'atenció a la diversitat únic, en el qual els alumnes estrangers romanen més o menys hores en funció de determinades característiques, sinó que aquest hauria de ser flexible per tal d'atendre de la forma més adequada a tots i cadascun dels perfils d'alumnes escolaritzats en el centre.

Aquesta flexibilitat té el seu component essencial en la relació entre l'aula d'acollida i l'aula ordinària. L'assistència a l'aula d'acollida hauria de ser dissenyada a partir de les hores que l'alumne es troba amb dificultats a l'aula ordinària. És a dir, els horaris d'acollida haurien de respondre als criteris establerts en el model B, de forma que l'alumne estranger no hagués de romandre a l'aula ordinària en les assignatures que no pot seguir amb certa normalitat i, alhora, que no s'hagués d'absentar en aquelles altres on no té dificultats. Aquesta organització sembla afavorir, d'una banda, que l'alumne segueixi amb normalitat el currículum de les matèries per a les quals el seu dèficit lingüístic no suposa un impediment i, de l'altra, que assisteixi a l'aula d'acollida per a l'aprenentatge de la llengua catalana.

Aquesta adequació, en el període inicial, de l'horari d'acollida a l'horari de l'aula ordinària facilita, alhora, la tasca del professorat ordinari, atès que els integrants del grup-classe presents, malgrat diferents nivells i coneixements lingüístics, poden seguir la seva explicació. Alhora, s'evita la intermitència en l'assistència a determinades

assignatures, atès que l'assignació dels horaris contempla que les matèries siguin cursades de forma completa, sense que l'alumne estranger s'hi hagi d'absentar cap hora setmanal de la mateixa. En sentit contrari, aquesta estructura organitzativa pot comportar que hi hagi assignatures que l'alumne estranger no cursi a l'aula ordinària i es requereixi, per tant, establir mecanismes avaluadors que tinguin en compte aquesta circumstància per a evitar que esdevingui un element que afecti negativament les qualificacions de l'alumne.

Malgrat que hem comentat l'existència de centres on la coordinació d'horaris entre l'aula d'acollida i l'aula ordinària està a la base de l'organització de l'atenció a la diversitat, cal matisar que sovint, aquesta només afecta a una franja de la jornada lectiva, atès que la creació d'una aula d'acollida implica l'obtenció de recursos per a 17 hores setmanals. Així doncs, la resta de l'horari l'alumne roman a l'aula ordinària, sense que sigui possible fixar les assignatures que hauria de cursar durant aquest temps.

Per tal que la coordinació dels horaris entre totes dues aules funcioni de forma eficaç, és necessari que l'aula d'acollida esdevingui un dispositiu real de suport a la docència i, per tant, que el seu funcionament s'estengui durant tot l'horari escolar. Això, implicaria, adreçar més recursos educatius a l'atenció a la diversitat (principalment per a la contractació de tutors d'acollida) però, també, com hem apuntat en el capítol 4, és possible ampliar l'horari de funcionament de l'aula d'acollida a través de la participació de professorat ordinari que complementi la dedicació del tutor d'acollida.

En qualsevol cas, l'aula d'acollida hauria de ser un recurs en constant funcionament fet que facilitaria que l'alumnat amb dificultats importants per a seguir determinades assignatures a l'aula ordinària no es veiés forçat a ser-hi present, evitant així els sentiments d'incomprensió i frustració que hi poden derivar. Alhora, hauria de ser un recurs que permetés la combinació dels horaris de l'alumnat que més hores roman a l'aula ordinària per tal d'accelerar el seu aprenentatge lingüístic sense interferir en el seu currículum normalitzat, evitant així que l'aula d'acollida es converteixi en un obstacle en el seguiment d'un itinerari escolar normalitzat.

Si la funció de l'aula d'acollida és fer de pont entre el sistema educatiu d'origen i la incorporació plena a l'aula ordinària, aquest dispositiu d'atenció a la diversitat hauria de contemplar l'ensenyament d'aquells vocabulari que facilita la integració al grup-classe ordinari. Amb aquest objectiu en diversos centres a l'aula d'acollida no només s'imparteixen continguts lingüístics sinó que o bé es relacionen aquests amb les assignatures de l'aula ordinària, o bé s'imparteixen directament continguts propis d'algunes assignatures instrumentals. Facilitar el desenvolupament de l'alumne a l'aula ordinària a través del treball a l'aula d'acollida del vocabulari i conceptes bàsics de cadascuna de les assignatures del currículum és una estratègia pedagògica que, d'una banda reforça el vincle entre aula d'acollida i aula ordinària i, de l'altra, afavoreix la comprensió de les corresponents matèries a l'aula ordinària per part de l'alumnat estranger.

L'element central d'aquesta estratègia és la coordinació entre els tutors d'acollida i els professors ordinaris de les diferents matèries, de forma que es puguin connectar els continguts de l'aula ordinària amb els aprenentatges previs a l'aula d'acollida, o bé realitzar les corresponents adaptacions curriculars que facilitin a l'alumnat estranger la comprensió dels nous continguts.

La qüestió és més complexa quan la formació prèvia de l'alumne és deficient o inexistent i la distància lingüística és important. En aquests casos l'assistència a l'aula ordinària s'hauria de limitar a les matèries on la manca de coneixements previs i els dèficits lingüístics juguen un paper menys central. L'observació de l'estè "fracàs escolar" entre aquests alumnes i, alhora, les seves pròpies opinions recollides en una altra recerca (Alegre, Benito i González, 2006) semblen apuntar en una mateixa direcció: l'assistència a l'aula ordinària no pot ser, en aquests casos, justificada en base a criteris instrumentals o d'aprenentatge, (atès que la presència d'aquests alumnes en el grup-classe de referència no implica una millora en el seu rendiment acadèmic i, en canvi, sembla provocar sentiments d'incomoditat entre el propi alumnat estranger) i tampoc en base a criteris relacionals (ja que la manca de competències lingüístiques poden la creació de xarxes relacionals entre aquests alumnes i l'alumnat autòcton). En aquests casos, l'entrada d'aquests alumnes a l'aula ordinària hauria de ser plantejada, doncs, en base a criteris individuals que avaluïn els efectes positius i negatius que aquesta pot comportar per al propi alumne.

7.2 Sobre les agrupacions a l'aula d'acollida

Al marge de l'organització dels horaris, la tipologia d'aules d'acollida elaborada fa referència a un segon element: les agrupacions d'alumnes dins de l'aula d'acollida. És precisament aquest l'aspecte de més difícil organització a partir de la coordinació dels horaris de l'aula ordinària i l'aula d'acollida. La varietat de cursos i de grups-classe als quals són adscrits els alumnes nous, així com la diversitat d'edats d'incorporació al centre i de trajectòries educatives prèvies, deriva en un elevat grau d'heterogeneïtat de la composició dels grups en l'aula d'acollida i, sovint, en una incontrolable diversitat de nivells de català o coneixements instrumentals dels alumnes que coincideixen a l'aula d'acollida en un mateix moment.

Però no només el perfil d'alumnes que coincideixen en un mateix moment dins de l'aula d'acollida determina les possibles dinàmiques pedagògiques a aplicar per tal d'acomplir la funció d'aquest dispositiu en un marc de diversitat. També el volum d'alumnes que comparteixen classe en aquest recurs d'atenció a la diversitat influeixen en el seu desenvolupament. Així, el treball en grups reduïts facilitaria l'aplicació de diverses estratègies pedagògiques com el treball en subgrups o el treball per racons que poden ajudar a reduir les dificultats derivades de la convivència d'aquesta diversitat a l'aula d'acollida.

Ara bé, assolir un bon funcionament de l'aula d'acollida, tot assegurant la coordinació dels seus horaris amb els de l'aula d'acollida de cada alumne, no només requeriria d'una determinada organització dels dispositius d'atenció a la diversitat sinó de l'adaptació de totes les estructures del centre on es vegin implicats els alumnes

estrangers. Moltes de les dificultats derivades de la coordinació dels horaris d'acollida i de l'aula ordinària tenen una possible solució a través de la modificació de les estructures globals del centre. A mode d'exemple, la creació d'agrupaments flexibles a tots els cursos i per a tots els grups en les assignatures de major complexitat per a l'alumnat estranger facilita que l'aula d'acollida esdevingui un espai de desdoblament equiparable al de la resta de grups i, per tant, l'aula d'acollida sigui contemplada amb major normalitat en el disseny dels horaris dels alumnes. L'establiment de franges horàries compartides per diferents grups-classe d'un mateix curs, en les quals es concentren les assignatures centrals del currículum, simplifiquen la varietat d'horaris ordinaris i, conseqüentment, faciliten la coordinació d'aquests amb l'aula d'acollida.

Altres polítiques com la contractació de més professors d'atenció a la diversitat, la intervenció de professorat ordinari a l'aula d'acollida o l'entrada d'alumnat autòcton de cursos avançats són formes organitzatives que afavoreixen la creació de més grups o subgrups a l'aula d'acollida i, per tant, possibiliten que aquests siguin més homogenis.

Són tres els criteris que acostumen a determinar la formació dels grups de l'aula d'acollida: per curs d'escolarització, per coneixements de llengua catalana i per procedència.

Com hem comentat en el capítol 4, tots tres criteris presenten punts febles i punts forts pel que fa al desenvolupament acadèmic dels alumnes estrangers. Així, les aules d'acollida per nivells de coneixement de llengua catalana eviten la convivència en un mateix grup d'alumnes amb nivells diferents de català, afavorint l'organització de les dinàmiques dins del grup entre un alumnat amb un nivell similar i evitant, alhora, l'avorriments dels alumnes més avançats, atès que al grup de nivell avançat no s'incorporen alumnes arribats recentment al centre i, per tant, no s'han de repetir continguts prèviament apresos. Ara bé, l'atenció per nivells de coneixement lingüístic comporta sovint la creació de grups heterogenis pel que fa a l'edat i, per tant, coincideixen a l'aula d'acollida alumnes que, malgrat posseir un domini semblant de català, responen a madureses personals diverses, fet que obliga al professorat a trobar dinàmiques diferenciades per tal d'atendre a aquesta varietat d'interessos i actituds davant l'aprenentatge.

En canvi, les aules d'acollida que plantegen agrupacions en base a l'edat tendeixen a organitzar l'aula d'acollida per cicles educatius de l'ESO. Al marge dels elements de funcionament intern, un element positiu d'aquesta organització és la possibilitat de realitzar una millor coordinació amb les assignatures de l'aula ordinària atès que els alumnes responen a uns mateixos cursos i, sovint, a un mateix grup-classe. Alhora, es crea un clima més normalitzat, ja que l'aula d'acollida respon al criteri essencial dels grups-classe ordinaris: l'edat. Ara bé, les experiències educatives prèvies així com l'edat d'arribada i el temps d'estada a Catalunya comporten que un grup format per alumnes d'una mateixa edat respongui a necessitats educatives molt diferents, fet que pot desembocar, d'una banda, en l'avorriments de l'alumnat més avançat i, de l'altra, en la incomoditat dels que se senten més endarrerits.

En tercer lloc, algunes aules d'acollida es poden organitzar d'acord a la procedència de cada alumne, justificant aquesta estratègia en els diferents ritmes d'aprenentatge lingüístic corresponents als diversos grups lingüístics. L'homogeneïtat lingüística possibilita el treball d'estratègies didàctiques que contempen la llengua materna compartida per aquests alumnes com a instrument sobre el qual construir el nou aprenentatge. Per contra, la coexistència d'alumnes amb una mateixa llengua d'origen pot reduir l'ús del català com a llengua vehicular, ja que existeix una altra llengua que és compartida per tots i sobre la qual es té un major control. És precisament el paper que el català juga com a llengua d'unió entre alumnes de diferents nacionalitats o llengües maternes el que obliga o propicia el seu ús a l'aula d'acollida, de forma que si aquest paper desapareix, es farà innecessari el seu ús.

L'observació dels avantatges i inconvenients que poden derivar de l'aplicació de cadascun d'aquests criteris per a l'organització dels grups de l'aula d'acollida ens porta a plantejar la conveniència de realitzar algunes combinacions per tal d'organitzar l'atenció a la diversitat de l'aula d'acollida d'acord a les característiques dels diferents perfils d'alumnat estranger escolaritzat en cada centre.

En una altra obra (Alegre, Benito i González, 2006) plantejàvem la detecció de tres tipus d'alumnes estrangers d'acord a les seves experiències en el procés d'integració al sistema educatiu català i els valors atorgats tant a l'aula d'acollida com a l'aula ordinària. Vegem les característiques d'aquests tipus i la conformació de grups a l'aula d'acollida més adient per a cadascun d'ells.

Un primer grup d'alumnes experimenta la seva assistència a l'aula d'acollida com "l'espai-refugi", on els aprenentatges són adaptats al seu nivell, el professor es mostra proper i preocupat per la seva evolució i on, generalment, les seves dificultats són compartides per la resta de companys d'aula. L'aula ordinària, en canvi, és percebuda com un "espai-amença", atès que l'alumne se sent vulnerable a causa dels seus dèficits lingüístics (i sovint instrumentals) i per una actitud generalment menys afectiva per part del professorat ordinari. Es tracta d'alumnes amb poques expectatives respecte al seu rendiment acadèmic, que atorguen poc valor instrumental a la seva presència a l'aula ordinària i s'estimen més assistir a l'aula d'acollida, on tenen una major sensació de comoditat.

Per a aquest primer tipus d'alumnes, generalment procedents de països amb major distància lingüística i menor formació escolar prèvia, són dos els criteris que poden funcionar com a estructuradors de l'aula d'acollida. En primer lloc, els grups integrats per alumnes d'una única procedència reforcen els vincles d'aquests alumnes amb els seus connacionals, incrementant així el valor d'aquesta aula com a espai refugi, tot i que, com hem apuntat, aquesta agrupació pot fer disminuir l'ús del català com a llengua d'ús compartit. En segon terme, els grups de nivells lingüístic proporcionen als alumnes més vulnerables la comoditat de compartir espai amb alumnes amb les mateixes necessitats i dèficits lingüístics. Aquests alumnes són generalment els alumnes que presenten majors dificultats lingüístiques, per als quals el valor instrumental de l'educació és secundari i, per tant, prefereixen romandre en el dispositiu d'atenció a la diversitat i a tal efecte tant l'organització per procedències com

per nivells lingüístics és adequada. L'organització per edats, en canvi, pot comportar la convivència de nivells diversos i, per tant, la incomoditat d'aquells amb majors dificultats que poden percebre en l'aula d'acollida alguns dels inconvenients destacats per a l'aula ordinària.

Un segon grup d'alumnes són aquells que atorguen un gran valor instrumental a l'aula ordinària, considerant-la l'espai normalitzat, és a dir, l'espai al qual s'han d'incorporar per a realitzar un bon itinerari acadèmic. Per a aquests alumnes l'aula d'acollida adquireix valor en tant que proporciona els instruments per a realitzar una transició adequada a l'aula ordinària. Es tracta, doncs, d'alumnes procedents de contextos de llengua no hispànica i amb elevades expectatives acadèmiques que estan disposats a assistir, de forma temporal, a l'aula d'acollida per tal d'aprendre la llengua catalana que els permeti desenvolupar-se amb major facilitat en el seu grup-classe de referència. Per a aquests alumnes l'organització de l'aula d'acollida ha de respondre estrictament als nivells de llengua. Una estructuració diferent pot provocar la convivència de nivells lingüístics (i, consegüentment, també instrumentals) diversos, situació que és viscuda per aquest col·lectiu d'alumnes estrangers com un obstacle en la seva formació, convertint la seva assistència a l'aula d'acollida en una pèrdua de temps.

El tercer grup és integrat per aquells que fixen en l'aula ordinària l'autèntica escolarització però, a diferència del grup anterior, veuen innecessari el seu pas per l'aula d'acollida. Es tracta majoritàriament d'alumnes procedents de l'Amèrica Llatina, per als quals l'aprenentatge de la llengua catalana no és una qüestió prioritària, atès que es poden defensar en la pròpia llengua materna. Per a aquests alumnes, no existeix una organització de l'aula d'acollida que incrementi el seu valor, ja que qualsevol opció fa necessària una renúncia a l'aula ordinària que no és viscuda de bon grat. En qualsevol cas, l'organització per cicles educatius és probablement l'opció menys negativa, atès que tots els alumnes escolaritzats assisteixen a uns mateixos cursos (i, sovint, a un mateix grup-classe) i l'assistència a l'aula d'acollida, en coordinació amb l'aula ordinària, pot ser interpretada com un suport puntual en llengua catalana que no interfereix en excés en el desenvolupament de l'itinerari normalitzat. Ara bé, l'organització per cursos hauria d'estar combinada amb l'organització per coneixements, no estrictament lingüístics però sí instrumentals, per tal que aquests alumnes no percebin l'aula d'acollida com un espai de menor nivell instructiu.

Hem de tenir present que les diverses formes d'organització de l'aula d'acollida han de ser realitzades a partir de la coordinació amb l'aula ordinària, especialment en els dos darrers perfils d'alumnes. Aquesta coordinació ajuda a atorgar el seu just valor a l'aula d'acollida com a instrument de reforç de l'aula ordinària per a aquells alumnes que prioritzen la realització d'un itinerari acadèmic normalitzat.

El cas més complex el conformen aquells alumnes que presenten uns greus dèficits lingüístics i instrumentals que dificulten que la seva incorporació a l'aula ordinària els aportï clars beneficis educatius i relacionals. Aquests alumnes no poden ser introduïts a l'aula ordinària com la resta de l'alumnat estranger i tampoc poden romandre a l'aula d'acollida durant tota l'escolarització. És necessari, doncs, trobar mecanismes d'atenció a la diversitat que evitin els sentiments d'inseguretat derivats de la

incorporació d'aquests alumnes a uns grups-classe on no poden desenvolupar-se amb normalitat però també que evitin la seva relegació a un dispositiu dissenyat com a temporal i complementari de l'aula ordinària.

7.3 Sobre la transició a l'aula ordinària

Com hem dit en una altra obra (Alegre, Benito i González, 2006), l'aula ordinària és l'espai normalitzador, l'aula on l'alumnat estranger percep que el seu itinerari acadèmic no divergeix del de l'alumnat autòcton i, per tant, deixa de sentir-se en desavantatge respecte a aquest, sempre i quan la transició de l'aula d'acollida a l'aula ordinària s'hagi fet seguint la progressió individual de l'alumne i d'acord al seu propi desenvolupament.

A més, l'aula ordinària és l'objectiu final dels mecanismes d'atenció a la diversitat creats en el marc del Pla per a la Llengua i la Cohesió Social. Les accions desenvolupades des de la Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social per a la integració de l'alumnat estranger en els centres educatius catalans plantegen el tractament diferenciat d'aquests alumnes durant un temps determinat i estableixen com a horitzó del procés la incorporació total de l'alumne a l'aula ordinària.

Tot plegat comporta que el pas de l'aula d'acollida a l'aula ordinària esdevingui un dels principals camps d'actuació en què està en joc el futur acadèmic (però també relacional i social) de l'alumnat estranger. Alhora es tracta d'un dels aspectes menys estructurats. Les fases inicials d'avaluació i assignació d'hores d'assistència a l'aula d'acollida han provocat un seguit de protocols i actuacions concretes que han proporcionat un cert ordre a la primera acollida de l'alumnat estranger en els centres. Ara bé, un cop l'alumne s'ha incorporat a l'aula d'acollida i a l'aula ordinària, les modificacions posteriors en els seus horaris responen a criteris menys estandarditzats i compartits pels diferents centres o, fins i tot, pels diferents docents d'un mateix institut.

La incorporació al centre és central, atès que de les decisions preses en aquest primer moment poden condicionar el procés a seguir per part de l'alumnat estranger. És per això, que es requereix d'una avaluació inicial acurada que permeti ajustar a cada alumne l'assistència a l'aula d'acollida durant el temps que es consideri oportú però sempre prioritant la presència del mateix a l'aula ordinària en els casos que l'alumne està capacitat per a cursar assignatures del currículum del curs corresponent.

De l'avaluació inicial no és d'esperar que els alumnes procedents d'altres contextos geogràfics i, per tant, de diferents marcs educatius i lingüístics, obtinguin en les proves inicials els resultats que atribuïm a cada nivell educatiu en funció dels paràmetres aplicats a l'alumnat autòcton que coneix les llengües oficials del sistema educatiu i que ha estat escolaritzat des de P3 en un centre català. És per això que aquestes proves inicials no haurien de valorar únicament coneixements sinó també capacitats i aptituds. A més, com apuntàvem en l'apartat anterior, fóra convenient que l'avaluació acadèmica inicial anés acompanyada de la cerca d'informació de caràcter personal (actituds de l'alumne, inseguretats, relacions familiars, motivacions...) que ajudés a

ajustar la dedicació horària de l'alumne a cadascuna de les dues aules a les quals s'incorpora. En tot cas, recordem la conveniència que els centres, tot tenint present les característiques individuals de l'alumne, optin per prioritzar l'assistència a l'aula ordinària, afavorint així un procés de transició més breu.

Hem observat amb anterioritat els diferents processos de transició que tenen lloc en cada centre educatiu. L'establiment d'un temps mínim d'estada en el centre, la revisió trimestral, la revisió permanent o l'estandardització de la temporalització són diferents estratègies per tal d'abordar un tema sobre el qual hi ha poques directrius clares. El Pla per a la Llengua i la Cohesió Social parla de la "progressiva incorporació a l'aula ordinària", i les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació secundària estableixen que "el pas de l'alumnat nouvingut a l'aula ordinària demana molta coordinació i una atenció educativa que incrementi progressivament els aprenentatges normalitzats però amb prou suport per assegurar l'èxit escolar". En cap cas, però, s'estableixen els criteris que han de guiar les transicions a l'aula ordinària.

L'establiment d'un temps mínim d'estada o l'estandardització de la temporalització són dues dinàmiques que pretenen guiar les transicions de l'aula d'acollida a l'aula ordinària de l'alumnat estranger. Aquest guiament comporta que l'adaptació no es faci a les característiques de cada alumne sinó que es generin unes pautes aplicables a tots i cadascun d'ells, amb independència del seu progrés individual. L'avaluació trimestral i l'avaluació permanent, en canvi, basen el procés d'incorporació a l'aula ordinària en la supervisió constant del progrés individual. Malgrat això, la pràctica demostra que la reducció es fa generalment de curs en curs i és poc freqüent que durant un trimestre o, fins i tot, durant un curs es detectin canvis importants.

La progressiva incorporació a l'aula ordinària s'hauria de fer assegurant dos elements. D'una banda, que els canvis responguin a l'evolució real de l'alumne i, per tant, a l'increment de les seves capacitats per a estar present a l'aula ordinària. En segon lloc, l'adaptació dels horaris ha d'assegurar que la presència a l'aula d'acollida sigui favorable a l'alumne (per tant, que li porti els instruments necessaris per a continuar la seva formació en l'aula ordinària) i que la presència a l'aula ordinària sigui profitosa per al seu itinerari educatiu (per tant, que sigui capaç de desenvolupar-s'hi amb certa normalitat). Per tot plegat, malgrat ser convenient la priorització de l'assistència a l'aula ordinària, aquesta s'ha de produir en el seu marc de possibilitats real, adaptant-se a les característiques pròpies de l'alumne (acadèmiques però també relacionals i/o personals).

La major part dels alumnes estrangers escolaritzats a Catalunya provenen de contextos geogràfics en els quals l'educació obligatòria està força estesa i, per tant, la seva incorporació al centre es realitza sobre una base educativa prèvia. En aquests casos, l'avaluació inicial haurà d'observar les capacitats reals d'adaptació a l'aula ordinària i a partir d'aquesta observació organitzar els horaris de l'alumne, prioritzant la seva presència a l'aula ordinària. Més complexa és, en canvi, la confecció dels horaris de l'alumnat incorporat a l'educació secundària amb una educació prèvia deficient o inexistent. En aquests casos, l'assistència a l'aula ordinària s'inicia amb el màxim

permès pel Departament d'Educació i la seva progressiva incorporació es dificulta no només per dèficits lingüístics sinó també curriculars.

En qualsevol cas, un element central en la transició de l'aula d'acollida a l'aula ordinària és conèixer quines són les competències considerades bàsiques en cada centre per tal d'autoritzar un increment de la presència de l'alumnat estranger amb el seu grup-classe de referència: un bon coneixement de la llengua catalana tan oral com escrit? només el coneixement oral del català? coneixements instrumentals que permetin seguir l'assignatura malgrat els dèficits lingüístics? altres factors no lingüístics ni pedagògics?, etc.

Establir quines són les competències que ha d'assolir un alumne per a desvincular-se progressivament de l'aula d'acollida implica plantejar de nou els objectius que aquesta dispositiu persegueix. Com hem repetit al llarg d'aquestes pàgines les aules d'acollida pretenen accelerar l'aprenentatge de la llengua catalana per tal de facilitar el seguiment de l'alumnat estranger de l'itinerari normalitzat. A tal efecte, les competències bàsiques han de ser aquelles requerides per al seguiment normalitzat de cada matèria. Així, a les matèries on el coneixement lingüístic és menys necessari (educació física, matemàtiques, educació visual i plàstica, etc.), la presència de l'alumne no s'hauria de supeditar a la llengua sinó a les capacitats instrumentals o personals necessàries. D'igual forma, les assignatures on el coneixement lingüístic és essencial (ciències socials, ciències naturals...) requeriran de l'alumne un nivell de comprensió lingüística suficient per al seguiment de la matèria. I, finalment, per a aquelles assignatures pròpiament lingüístiques (castellà, català i anglès) s'exigirà un bon coneixement de les mateixes per tal que l'alumne pugui participar activament en el seu grup-ordinari.

Aquesta diferenciació de requisits per a cada matèria hauria de ser a la base de les decisions preses a cada centre educatiu sobre la incorporació progressiva de l'alumnat estranger a l'aula ordinària. La cerca d'un nivell correcte de català equiparable al de l'alumnat autòcton pot "condemnar" l'alumnat estranger a estar indefinidament en l'aula d'acollida, atès que –amb algunes excepcions- és difícil que només en els dos anys previstos pel Pla per a la Llengua i la Cohesió Social (fins i tot tampoc en els 4 anys que abraça l'ESO) l'alumne pugui assolir un perfecte domini del català. Això no implica, però, renunciar a que l'alumnat estranger obtingui uns bons nivells de coneixement de català però aquests poden ser assolits bé mitjançant l'assistència a l'aula d'acollida durant el temps que a l'aula ordinària s'imparteixen les assignatures purament lingüístiques, o bé per l'organització global del centre adreçada a permetre el reforç lingüístic a través d'agrupaments flexibles, l'ús dels crèdits variables, activitats de reforç extraescolars, etc.

Un tercer element rellevant en l'anàlisi dels processos de transició de l'aula d'acollida a l'aula ordinària és la presa de decisions en relació al ritme del procés. L'anàlisi dels centres ens ha proporcionat diferents dinàmiques: en uns centres, és el propi tutor d'acollida qui ajusta els horaris de l'alumne estranger, en altres és l'equip d'orientació o la comissió d'atenció a la diversitat. Alguns centres responsabilitzen conjuntament el tutor d'acollida i el tutor de l'aula ordinària i, per últim, en alguns casos la decisió és

competència de l'equip docent, és a dir, del conjunt de professors que tracten amb l'alumne estranger en qüestió.

Si la transició, com acabem d'apuntar, ha de ser progressiva i confeccionada en base a cadascuna de les assignatures impartides a l'aula ordinària, sembla que el més escaient és que l'equip docent (incloent-hi el tutor d'acollida) discuteixi i confeccioni les assignacions horàries d'acord als progressos de l'alumne i de les competències requerides per al pas a l'aula ordinària en cada matèria. D'aquesta forma, les reunions de les juntes d'avaluació al final de cada trimestre podrien ser aprofitades per a realitzar els canvis de cara al següent trimestre.

Ara bé, aquest disseny de la presa de decisions sobre la transició de l'aula d'acollida a l'aula ordinària de l'alumnat estranger requereix reforçar la "sensibilitat" docent més enllà de la figura del tutor d'acollida. La centralitat d'aquest tutor deriva, en primer lloc, de les pròpies funcions que li són assignades en el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social i que el situen com el "referent més clar per a l'alumnat nouvingut", però també de l'estructura i funcionament de l'aula d'acollida que propicia un contacte més directe i personal amb l'alumnat.

Sens perjudici de les funcions d'acollida inicial i seguiment individualitzat atorgades als tutors d'acollida, és necessari fer front als reptes de comprensió i aproximació a l'alumnat estranger que haurien de formar part de les funcions de tots els professors del centre. Així doncs, per tal que la transició a l'aula ordinària no sigui percebuda com a responsabilitat dels encarregats de l'atenció a la diversitat, caldria fer entendre a tot el claustre del centre que l'acollida és compartida i que l'aula ordinària és el lloc natural per a què l'alumnat estranger desenvolupi el seu itinerari acadèmic.

Un cop s'acceptin aquestes dues premisses, la coordinació dels horaris de l'aula d'acollida i l'aula ordinària, les adaptacions curriculars, l'elaboració de material adaptat i les decisions sobre la transició d'una aula a l'altra seran qüestions menys complexes del que ho són actualment.

Malgrat tot, cal tenir present que la incorporació de l'alumnat estranger als instituts d'educació secundària i, més concretament, a les aules ordinàries, requereixen d'un gran esforç i de la superació de multitud de reptes procedimentals com és disposar de proves d'avaluació continuada adequades a cada assignatura o nivell educatiu, acordar amb tots els departaments els continguts mínims requerits per a l'assistència a l'aula ordinària en cada matèria, trobar una organització del centre que permeti l'adaptació a la diversitat d'alumnes i de necessitats educatives específiques, encaixar l'assistència a l'aula d'acollida i l'aula ordinària de cada alumne... tot plegat essent sensibles a les formes com els diferents col·lectius s'apropien dels valors instrumentals i expressius de cadascun d'aquests espais, és a dir, intentant adaptar els processos de transició no només a les capacitats acadèmiques de cada alumne sinó també a elements més subjectius que incideixen en la integració de l'alumne al centre.

8. Bibliografia

8.1 Llibres

Alegre, M.A 2005. *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona: Mediterrània, col·lecció Polítiques, núm. 44

Alegre, MA; Benito, R; González, S. 2006. Immigrants als instituts: l'acollida vista pels seus protagonistes. Barcelona: Mediterrània, col·lecció Polítiques, núm. 55

Alegre, MA; Benito, R; González, S. 2007. Els sistemes educatius als països d'origen de l'alumnat immigrant. Una aproximació. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Informes Breus, núm. 8

8.2 Documents

Departament d'Educació. 2004. *Pla per a la llengua i la cohesió social*.

Departament d'Educació. 2007. *Instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació secundària per al curs 2007-2008*.

Departament d'Educació. 2006. Comunicat de Premsa.

Departament de la Presidència. 2006. Balanç del Pla de Govern 2004 – 2007

Departament d'Educació. 2007. Balanç del curs 2006-2007

8.3 Webgrafia

Web de la Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social
<http://xtec.cat/lic/documents.htm>

Web del Departament d'Educació
<http://www.gencat.cat/educacio>

Web del Departament de la Presidència
<http://www.gencat.cat/presidencia>