

De l'aula d'acollida a l'aula ordinària. Orientacions per a la transició

Ricard Benito Pérez
Sheila González Motos

De l'aula d'acollida a l'aula ordinària. Orientacions per a la transició

Ricard Benito Pérez i Sheila González Motos

De l'aula d'acollida a l'aula ordinària. Orientacions per a la transició

Ricard Benito Pérez
Sheila González Motos

Ricard Benito Pérez és investigador de l'Àrea d'Educació de l'Institut de Govern i Polítiques Públiques (IGOP) i professor associat del Departament de Ciència Política de la Universitat Autònoma de Barcelona. En l'àmbit de la sociologia de l'educació i de les polítiques educatives ha fet recerca, entre altres temes, sobre les desigualtats en l'accés escolar, l'escolarització de l'alumnat d'origen estranger i les desigualtats educatives en l'educació obligatòria i postobligatòria.

Sheila González Motos és investigadora de l'Institut de Govern i Polítiques Públiques (IGOP) i professora associada del Departament de Ciència Política de la Universitat Autònoma de Barcelona. En l'àmbit de les polítiques públiques i l'educació ha fet recerca sobre les polítiques d'escolarització de l'alumnat immigrant en contextos europeus, la incorporació de l'alumnat estranger al sistema educatiu català i l'anàlisi de desigualtats educatives a diversos nivells.

Informes Breus és una col·lecció de la Fundació Jaume Bofill que es distribueix gratuïtament. S'hi publiquen els resums i les principals conclusions d'investigacions que han estat promogudes per la Fundació, així com documents inèdits en llengua catalana, que es consideren rellevants pel seu interès social i polític.

Totes les publicacions de la Fundació Jaume Bofill estan disponibles per a descàrrega al web www.fbofill.cat.

Primera edició: maig de 2010

© dels textos: Ricard Benito Pérez i Sheila González Motos

© d'aquesta edició:
Fundació Jaume Bofill, 2010

Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
<http://www.fbofill.cat>

Edició a cura de Fundació Jaume Bofill

Disseny: Amador Garrell
Maquetació: Jordi Vives

ISBN: 978-84-693-3332-7
DL: B-27.436-2010

Impressió: TecfaGroup, Barcelona
Imprès a Catalunya - *Printed in Catalonia*

Índex

Resum	9
1. INTRODUCCIÓ	11
2. FASE I. AVALUACIÓ INICIAL I ASSIGNACIÓ DE CURS	19
Aproximació a l'entorn personal i familiar	22
Una anàlisi educativa	23
Avaluació dels coneixements lingüístics	25
Assignació del curs	26
3. FASE II. ASSIGNACIÓ DE GRUP-CLASSE I D'AULA D'ACOLLIDA	29
Alumnat estranger amb una base educativa prèvia	32
Alumnat estranger sense una base educativa prèvia	36
4. FASE III. ESTABLIMENT DE CONTINGUTS I OBJECTIUS DE CADA AULA	39
L'aula d'acollida	42
L'aula ordinària	47
5. FASE IV. AGRUPACIONS A L'AULA D'ACOLLIDA	55
Alumnat amb necessitats lingüístiques	59
Alumnat amb necessitats lingüístiques i educatives	60
Alumnat amb necessitats educatives però no lingüístiques	61
6. FASE V. DISSENY DEL PROCÉS DE TRANSICIÓ DE L'AULA D'ACOLLIDA A L'AULA ORDINÀRIA	65
Temporalització de la transició	68
Requisits per a la transició de l'aula d'acollida a l'aula ordinària	70
Responsables de la transició de l'aula d'acollida a l'aula ordinària	73
REFERÈNCIES	79

RESUM

Aquest informe fa una anàlisi del mecanisme 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. A partir de la detecció dels seus punts forts i punts febles s'intenten posar en relleu –en forma d'orientacions– aquelles pràctiques i dinàmiques que poden facilitar una millor escolarització de l'alumnat estranger als centres de secundària, posant especial atenció als processos de transició de l'aula d'acollida a l'aula ordinària.

Conscients de la complexitat del tema, els autors destaquen aquells punts o factors que creuen que poden ajudar els centres educatius a reformular o afiançar la seva tasca vers l'alumnat estranger present a les seves aules. Ofereixen unes reflexions realistes que busquen l'equilibri entre el que seria desitjable i el que els centres educatius poden assolir i assumir.

1 Introducció

Aquest informe ha de ser entès com un resultat complementari de la recerca “De l’aula d’acollida a l’aula ordinària: processos d’escolarització de l’alumnat estranger”, elaborada per l’Àrea d’Educació de l’Institut de Govern i Polítiques Públiques de la Universitat Autònoma de Barcelona, lliurada el juny de 2008 i encarregada i finançada per la Fundació Jaume Bofill (Alegre, Benito i González, 2008).

La recerca principal, al seu torn, pot ser considerada 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. La primera, “Els sistemes d’acollida als centres catalans de secundària”, realitzada per Miquel Àngel Alegre durant el curs 2003-2004 tenia per objectiu elaborar 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 d’aquestes pràctiques (Alegre, 2005). 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 les seves famílies (Alegre, Benito i González, 2006).

L'abril de 2007 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. Preteníem, 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 estrangers.

Amb aquesta finalitat, la recerca "De l'aula d'acollida a l'aula ordinària" va abordar set elements 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, n'hi ha tres que destaquen per la seva importància i, sobretot, pels seus efectes sobre el procés d'integració de l'alumnat 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, models als quals farem referència –de forma breu– en aquest informe.¹

.....
1. Per conèixer en profunditat els elements d'anàlisi i els models d'aula d'acollida detectats en la recerca, consulteu Alegre, Benito i González (2008).

No ha estat el nostre propòsit oferir una panoràmica exhaustiva de totes les organitzacions d'aules d'acollida existents a Catalunya, ni tampoc fer una catalogació representativa de totes elles, sinó contribuir a entendre les lògiques de funcionament de diverses aules d'acollida, tot comentant-ne els punts forts i els punts febles.

La síntesi d'aquests punts forts i punts febles fonamenta aquest informe, que mira de posar en relleu –en forma de possibles orientacions i reflexions per al professorat– aquelles pràctiques i dinàmiques que poden facilitar una millor escolarització de l'alumnat estranger en els centres d'educació secundària, prestant especial atenció als processos de transició de l'aula d'acollida a l'aula ordinària. Som plenament conscients de la complexitat del tema que ens ocupa i del nivell de simplificació que comporta l'elaboració d'unes orientacions que puguin servir de guia a la multitud de situacions i persones implicades en l'escolarització de l'alumnat estranger. És per tot plegat que, recordem, la voluntat d'aquestes pàgines és –sense majors pretensions– aportar algunes idees –noves i velles– que puguin ajudar a –o fer reflexionar sobre– uns processos que són viscuts i dissenyats de formes molt diverses en cada centre d'educació secundària que està treballant per a la integració escolar de l'alumnat estranger.

Amb l'objectiu de contrastar una primera redacció de les reflexions i orientacions per a la transició derivades de la recerca “De l'aula d'acollida a l'aula ordinària: processos d'escolarització de l'alumnat estranger” (Alegre, Benito i González, 2008), la Fundació Jaume Bofill va organitzar un seminari d'experts durant el mes de novembre de 2009. Aquest document que esteu llegint ha estat enriquit, complementat i madurat sobre la base de les aportacions dels participants en el seminari, tots ells relacionats amb l'escolarització de l'alumnat estranger, cada un des de diferents posicions (tutors d'aula d'acollida, coordinadora pedagògica, assessors LIC, responsables del Departament d'Educació, pedagog, etc.).

Malgrat que l'escolarització de l'alumnat estranger abraça multitud d'àmbits: escolar, afectiu, psicològic, pedagògic, relacional... és propòsit d'aquestes orientacions centrar-nos en aquells elements directament vinculats a qüestions

organitzatives del centre, de forma que alguns punts seran abordats de forma més aprofundida i altres seran només esmentats.

Abordem el procés d'acollida, com aquell temps comprès entre l'arribada de l'alumnat estranger al centre i la seva incorporació (quasi) total a l'aula ordinària, tot estructurant-lo en cinc fases diferenciades:

- Fase I: Diagnosi inicial i assignació de curs
- Fase II: Assignació de les aules
- Fase III: Establiment de continguts i objectius de cada aula
- Fase IV: Agrupacions a l'aula d'acollida
- Fase V: Disseny del procés de transició de l'aula d'acollida a l'aula ordinària

Ens trobem davant d'una realitat especialment complexa, atès que el volum i perfil de la immigració escolaritzada varia d'un centre educatiu a un altre. Moltes de les variables que intervenen en el procés educatiu són de caràcter individual (capacitat intel·lectual, motivació individual, context familiar...) però hi ha elements compartits per diversos alumnes, elements que responen a característiques socials i a processos grupals. És sobre la base d'aquests darrers elements que els autors de les orientacions que us oferim hem volgut destacar aquells punts o factors que, creiem, poden ser assenyalats per tal que els centres educatius reformulin o afiancin la seva tasca vers l'alumnat estranger present a les seves aules.

I, abans d'endinsar-nos en l'objecte central d'aquest informe, creiem necessari dedicar unes línies a explicitar els eixos i limitacions que guien aquestes orientacions i reflexions. En primer lloc, és obvi que l'escolarització de l'alumnat estranger ha de ser abordada amb tota la normalitat possible, sense oblidar que l'objectiu últim és que aquest alumnat sigui atès des de les estructures educatives ordinàries, reduint la necessitat de recórrer a dispositius específics. Per tant, les indicacions presentades a continuació fan referència només a aquell alumnat amb necessitats educatives que el converteixen en objecte d'una atenció específica.

En segon terme, aquestes orientacions parteixen de la base que l'alumnat –tant l'autòcton com l'estranger– és divers. L'atenció individualitzada hauria de ser el patró d'actuació propi de l'àmbit educatiu. Ara bé, som conscients que l'atenció individualitzada té uns límits i que les estructures educatives actuals requereixen de guies i actuacions conjuntes, vàlides per a grups d'alumnes. És per això que les orientacions que us oferim a continuació s'adrecen a determinats col·lectius, sense que això hagi de ser interpretat com a oblit o desvalorització de la importància del tracte personal i individual que els centres proporcionen i han de proporcionar al seu alumnat.

En tercer lloc, convé assenyalar que quan l'alumnat estranger s'incorpora a l'aula ordinària, no està sempre en igualtat respecte als alumnes autòctons. Sovint aquesta incorporació es fa quan l'alumnat estranger encara té un domini precari de les llengües autòctones. Per tant, malgrat que al llarg del text abordarem la incorporació a l'aula ordinària com a objectiu final, hem de tenir present que aquesta incorporació en molts casos no implica que totes les necessitats específiques hagin estat superades.

Per últim, hem mirat d'elaborar unes guies i reflexions realistes, buscant l'equilibri entre allò desitjable i allò assolible i assumible pels centres educatius. No es tracta, doncs, ni d'una proposta de màxims, per a la qual seria necessària una desitjable transformació de l'organització global del sistema educatiu català; però tampoc ens hem quedat en una proposta de mínims, que renunciï a la veritable millora de l'escolarització de l'alumnat estranger a Catalunya. El nivell de gosadia variarà al llarg del text en funció de les possibilitats, contemplades com a reals, d'implementar actualment determinades propostes.

② Fase I. Avaluació inicial i assignació de curs

Apuntàvem en una altra obra (Alegre, Benito i González, 2006) que tot exercici que passí per tractar de valorar què és allò que col·loca l'alumnat estranger 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 de les de l'alumnat autòcton, sinó que presenta diferències internes importants degut a molts factors. D'altra banda, 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 interpretació acurada de les problemàtiques que afecten aquest alumnat i, conseqüentment, farà més eficaços el disseny i la implementació de les estratègies educatives destinades a donar resposta a aquests reptes.

La pràctica diària als centres visibilitza sovint 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 un cop iniciat el curs escolar (és a dir, matrícula viva), manca de coordinació entre els agents implicats (EAP, serveis socials...), dificultats de relació i comunicació amb les famílies, etc.

Malgrat tot, la incorporació al centre educatiu d'un alumne estranger hauria d'anar precedida d'un procés de diagnosi, amb l'objectiu de preparar "l'aterratge" educatiu de l'estudiant a l'àmbit escolar d'acollida. Aquest procés d'incorporació és central, atès que les decisions preses en aquest primer moment poden condicionar el procés de l'alumnat estranger al llarg de la seva escolarització.

L'avaluació inicial hauria de prestar atenció especial a tres àmbits: el nivell educatiu, els coneixements lingüístics i la situació sociofamiliar i personal de l'alumne.

APROXIMACIÓ A L'ENTORN PERSONAL I FAMILIAR

Tal i com ha apuntat una part del professorat entrevistat, l'atenció que es fa des dels instituts d'educació secundària cap als alumnes no és estrictament instructiva. Malgrat que aquesta és la seva funció principal, altres aspectes de caràcter relacional o social són també abordats pel professorat. El tractament d'aquests aspectes adquireix major rellevància en el cas dels adolescents estrangers incorporats directament a l'educació secundària a Catalunya.

Una entrevista personal amb l'alumne i una segona entrevista amb els pares o familiars directes permetrien conèixer les actituds de l'alumne vers el país d'acollida, el procés migratori, les inseguretats, les dinàmiques familiars... tots ells, elements que poden influir en el desenvolupament escolar del menor. Al-

hora, les entrevistes es configuren com una via d'aproximació a les expectatives acadèmiques de l'alumne i de la seva família a curt i llarg termini, les actituds davant la institució escolar i les disposicions davant del professorat, la inserció precoç en el mercat laboral... factors que també poden condicionar l'itinerari escolar de l'estudiant.

Aquests elements de caràcter emocional i/o afectiu s'han de tenir en compte. La maduresa i estabilitat emocional de l'alumne són elements bàsics que intervenen en el seu procés escolar i, per tant, condicionen de forma clara l'actuació docent. Des de l'inici –en l'assignació d'aules i de curs– fins al final –incorporació total de l'alumne a l'aula ordinària–, determinats factors més personals com el caràcter de l'alumne, la seva capacitat de comunicació i la seva situació emocional poden determinar l'opció per diferents estratègies educatives.

UNA ANÀLISI EDUCATIVA

Una anàlisi educativa acurada és essencial per tal d'escolaritzar l'alumne en el curs i grup-classe més convenient per les seves necessitats. La diagnosi ha de permetre obtenir informació del nivell d'escolarització i d'aprenentatge previ, així com de les característiques del sistema educatiu d'origen per tal d'abordar la situació de partida de l'alumne i les seves necessitats, tant immediates com a mitjà termini.

De l'avaluació inicial no se'n pot esperar que els alumnes procedents d'altres contextos geogràfics i, per tant, de diferents marcs educatius i lingüístics, obtinguin els resultats que considerem exigibles a l'alumnat autòcton que coneix les llengües oficials del sistema educatiu i que ha estat escolaritzat des dels tres anys en un centre educatiu català. Per aquest motiu aquestes proves inicials no haurien de valorar únicament coneixements sinó també capacitats, aptituds i competències.

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, i seria recomanable que els alumnes fessin els exàmens inicials en les seves llengües maternes, per poder controlar l'efecte dels dèficits lingüístics sobre els resultats.

Per complementar aquesta avaluació de caràcter cognitiu és aconsellable que una part de les proves objectives es faci sota la supervisió d'un professor. Així s'obtidria informació sobre les habilitats de l'alumne a l'hora de fer front a la resolució d'un problema i, al mateix temps, es resoldrien dubtes derivats dels mètodes avaluadors que poden distorsionar els resultats de la prova. L'actitud del docent, així com les circumstàncies en què aquesta avaluació inicial té lloc, haurien de proporcionar seguretat a l'alumne, ressaltant els elements que aquest coneix per tal d'incrementar la seva autoestima.

La procedència de l'alumne en molts casos no és suficient per conèixer les característiques de la seva escolarització prèvia (Alegre, Benito i González, 2007). Uns sistemes educatius implantats desigualment en el territori, unes taxes baixes d'escolarització i la diversitat de xarxes dins d'un mateix país fan necessari aprofundir en el coneixement de l'escolarització prèvia de l'alumne a nivell individual (anys d'escolarització, assignatures cursades, principals continguts apresos, dinàmiques a l'aula...). Aquesta part de l'avaluació requereix la presència dels pares i de l'alumne, ja que es tracten qüestions que poden escapar de la memòria de l'infant. Sempre que sigui possible, seria convenient disposar dels butlletins de notes dels diferents cursos realitzats en el país d'origen, per tal de conèixer el desenvolupament de l'alumne en les diferents àrees. Els butlletins de notes, malgrat ser un element subjectiu (atès que depèn de lògiques avaluadores i de nivells d'exigència difícilment controlables) poden aportar informació sobre les àrees de coneixement en què l'alumne ha tingut un millor desenvolupament o, dit d'una altra manera, permeten detectar punts febles de l'alumne. A més, disposar dels llibres de text emprats anteriorment per l'alumne pot aportar una major informació dels continguts i dinàmiques del sistema educatiu d'origen, permetent ajustar els nous aprenentatges al bagatge previ de l'alumne. Igual d'important és conèixer els hàbits escolars previs dels alumnes, per tal de preveure els possibles estranyaments derivats de la seva incorporació al sistema educatiu català.

És obvi que aquesta avaluació inicial no ha de ser entesa com una prova tancada totalment determinant del procés que ha de seguir l'alumne. Plantejar un temps inicial d'observació de l'alumne, tant a l'aula ordinària com a l'aula d'acollida, permet ajustar les accions dissenyades per a l'escolarització de l'alumnat estranger, adaptant-les a l'estat real de formació de l'alumne i a les capacitats d'aprenentatge que l'observació detecta amb més profunditat que les proves estandarditzades inicials. Consensuar a nivell d'equip docent una guia d'observació de l'alumnat estranger pot facilitar al professorat de l'aula ordinària el coneixement d'aquest alumne i, per tant, l'elaboració d'un pla individual més ajustat.

AVALUACIÓ DELS CONEIXEMENTS LINGÜÍSTICS

El domini de la llengua del sistema educatiu d'acollida és essencial per garantir l'escolarització exitosa de l'alumne en el nou context escolar. En el cas català, l'arribada d'alumnes amb coneixements previs de la llengua vehicular del sistema educatiu és poc probable i infreqüent, atesa la poca extensió lingüística que té, nul·la entre els principals països de procedència de la població estrangera resident a Catalunya. Tenint en compte aquesta circumstància, l'avaluació inicial dels coneixements lingüístics hauria de ser enfocada a la detecció de la proximitat lingüística de la llengua d'origen a la d'acollida i de les capacitats potencials de l'alumne per assimilar una llengua nova.

Malgrat que l'aprenentatge de la llengua catalana ha de mantenir-se com un objectiu de primer ordre en l'escolarització de l'alumnat estranger per tal de dotar l'alumne d'una eina bàsica per al seu desenvolupament escolar, aquest aprenentatge haurà de ser més intensiu i prioritari en funció de les eines de què ja gaudeixi l'alumne. Així, el coneixement del castellà, el domini d'una llengua romànica o una base escolar sòlida poden ser elements que accelerin el procés d'aprenentatge de la llengua catalana.

El català és per a tots els alumnes estrangers que s'incorporen al sistema educatiu català la segona i sovint la tercera llengua amb què entren en contacte. Aprofitar

el bagatge lingüístic previ pot facilitar l'aprenentatge d'un idioma nou i, alhora, pot permetre identificar determinades similituds o diferències útils per a la planificació de l'aprenentatge nou.²

Tot plegat fa necessària una diagnosi inicial que detecti aquells elements que poden facilitar o dificultar l'aprenentatge de la llengua catalana en totes les seves vessants (comprensió oral i escrita, expressió oral i escrita).

ASSIGNACIÓ DEL CURS

La detecció de necessitats educatives, lingüístiques i socials és estrictament necessària per tal d'assegurar una correcta incorporació de l'alumne estranger al centre educatiu i per tal de planificar de forma ajustada la seva plena incorporació als itineraris educatius normalitzats dins del centre.

L'assignació de curs es fa generalment en funció de l'edat de l'alumne en el moment que s'incorpora al sistema educatiu català, principalment sobre la base de raons de caràcter psicopedagògic –que escapen al nostre camp d'estudi–, que aconsellen que a l'alumne de nova incorporació se li assigni el curs en què es trobaria si hagués iniciat amb tres anys d'edat la seva escolarització a Catalunya. Ara bé, la detecció de necessitats que poden dificultar el desenvolupament normalitzat de l'alumne dins del seu grup-classe de referència pot comportar la ponderació del criteri de l'edat, endarrerint un curs escolar quan es consideri necessari.

Ni l'endarreriment automàtic detectat en alguns centres ni el manteniment en el curs per edat sense una diagnosi prèvia semblen ser mecanismes adequats per a l'assignació del curs, atès que aquesta assignació ha de respondre a una atenció individualitzada per part de l'equip docent. L'endarreriment d'un curs escolar respecte a l'edat s'hauria de produir només en els casos en què es consideri

.....
2. No és objecte d'aquesta recerca entrar en qüestions de marcat caràcter pedagògic com poden ser les estratègies d'aprenentatge d'una segona llengua a partir de la llengua materna dels alumnes. Per aprofundir en aquesta qüestió vegeu Barrieras i altres (2009).

que els plans individuals (PI) i el pas per una aula d'acollida no són instruments suficients per assegurar una correcta evolució de l'alumne amb el seu grup-classe "natural" segons la seva edat.

Les necessitats lingüístiques i/o educatives poden motivar l'assignació d'un curs inferior a aquell que li correspondria a l'alumne per edat. Ara bé, els beneficis d'aquest endarreriment han de ser clars a l'hora de prendre la decisió. És a dir, només en aquells casos en què es consideri que la incorporació a un curs inferior comportarà uns resultats millors –a nivell educatiu, lingüístic o social– que l'assignació al curs corresponent per edat, s'hauria d'optar per aquesta via. En altres paraules, quan el desenvolupament cognitiu, lingüístic i social de l'alumne no estigui subjecte a variacions importants en funció del curs al qual s'incorpora, és convenient prioritzar la normalització del seu itinerari escolar a partir de l'assignació del curs més proper per edat.

Un cas excepcional i de difícil tractament el configuren els alumnes que s'incorporen al sistema educatiu català amb greus dèficits educatius (en alguns casos, fins i tot, en situacions d'analfabetisme) i lingüístics. En aquests casos, l'assistència al grup-classe ordinari d'acord amb la seva edat o a un curs inferior sembla plantejar poques diferències, atès que la distància entre l'alumnat prèviament escolaritzat i aquest alumnat nouvingut és gran en tots dos casos. Proposem, conscients de la seva complexitat, que l'atenció a aquests alumnes sigui individualitzada, mitjançant els recursos d'atenció a la diversitat disponibles en el centre (agrupacions flexibles, plans individuals, aules d'acollida, classes de reforç, aules obertes...) amb l'objectiu de reduir la gran distància inicial. Farem referència més endavant però volem introduir ara una idea central per al tractament d'aquest tipus d'alumnes: si bé, en alguns casos, es planteja com a impossible la finalització amb èxit de l'educació obligatòria, el pas per l'institut hauria de proporcionar a aquests alumnes les eines bàsiques per desenvolupar-se en la societat d'acollida. A tal efecte, endarrerir un curs pot significar allargar un any la formació per a l'alumne, incrementant així el seu marc d'oportunitats. En aquests casos és d'especial importància conèixer les expectatives de l'alumne, la seva disposició vers l'estudi i la seva voluntat de permanència en el sistema educatiu més enllà de l'edat obligatòria.

3 Fase II. Assignació de grup-classe i d'aula d'acollida

Una qüestió central a la qual han de fer front els instituts és l'encaix de l'aula d'acollida en l'estructura global del centre, principalment, com es coordina l'assistència de l'alumne a l'aula ordinària amb el funcionament global del centre.

En la recerca que fonamenta aquest document, hem observat tres formes diferenciades d'organitzar l'assistència de l'alumnat d'origen estranger a l'aula d'acollida i a l'aula ordinària.

Alguns centres opten per organitzar els horaris d'acollida de forma independent als horaris del grup-classe de referència. Aquesta organització facilita la conformació de grups homogenis en l'aula d'acollida (sigui per edat, per cursos o per coneixements lingüístics) però, alhora, impossibilita l'adaptació a les assignatures impartides a l'aula ordinària (ja que no garanteix que l'alumne assisteixi a aquelles assignatures que pot seguir sense dificultat).

Altres instituts, en canvi, 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 a 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 en què presenta majors dificultats. 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 crear grups estables dins del dispositiu d'atenció a la diversitat.

Un últim model detectat planteja la creació d'un grup-classe integrat majoritàriament per alumnat estranger, amb una reduïda presència d'alumnat autòcton. Aquesta estratègia organitzativa concentra l'alumnat nouvingut en un grup únic, facilitant 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.

L'avaluació inicial acurada de la fase I hauria de permetre, també, ajustar a cada alumne la seva assistència a l'aula d'acollida durant el temps que es consideri oportú però sempre prioritant la seva presència a l'aula ordinària en els casos en què l'alumne està capacitats per cursar assignatures del currículum del curs corresponent i per relacionar-se, tenint en compte que s'aprèn entre iguals i la llengua només s'aprèn utilitzant-la. No es tracta, però, d'accelerar en excès la transició a l'aula ordinària de tot l'alumnat, sinó d'ajustar l'assistència a cada aula en funció del desenvolupament individual de cada alumne.

ALUMNAT ESTRANGER AMB UNA BASE EDUCATIVA PRÈVIA

La major part de l'alumnat estranger escolaritzat a Catalunya prové de contextos geogràfics en els quals l'educació obligatòria està força estesa i, per tant, la seva incorporació al centre es fa sobre una base educativa prèvia. En aquests casos, l'avaluació inicial hauria d'observar les capacitats reals d'adaptació de l'alumne a l'aula ordinària i a partir d'aquesta observació organitzar els horaris de l'alumne, prioritant la seva presència a l'aula ordinària. L'aula d'acollida hauria de ser concebuda, doncs, com un element complementari a l'aula ordinària, més concretament, com un element de reforç d'aquesta.

D'aquesta manera, seria prioritari fixar les assignatures que l'alumne pot cursar a l'aula ordinària (a mode d'exemple, tutoria, música, educació visual i plàstica o educació física; llengua castellana per als alumnes de l'Amèrica Llatina, llengua estrangera en funció de la cursada en origen, etc.),³ tot establint que durant les hores que l'alumne no pot seguir amb normalitat els continguts de l'aula ordinària, aquest assisteixi a l'aula d'acollida per tal d'accelerar l'aprenentatge de la llengua catalana. Cal tenir present, però, que qualsevol decisió hauria d'estar fonamentada en les competències i progrés individual de cada alumne.

Malgrat que l'assistència a l'aula d'acollida inevitablement interfereix en el procés d'escolarització de l'alumnat estranger de forma temporal, donant prioritat als horaris de l'aula ordinària es pretén potenciar una certa normalització en aquesta escolarització, atès que dissenya la seva assistència al dispositiu d'acollida com un mecanisme compensatori que interromp menys l'escolarització a l'aula ordinària, tot reforçant-la i permetent que l'alumne es desenvolupi en aquelles matèries que pot comprendre.

Aquesta organització es proposa, doncs, planificar les assignatures que l'alumnat fa a l'aula ordinària, evitant, quan sigui possible, que quedin assignatures dividides entre els horaris d'ambdues aules. En altres paraules, es persegueix 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 ni per a l'alumne ni per al professorat a causa de la interrupció del seguiment de la matèria.

Malgrat la idoneïtat d'aquesta organització de l'assistència a l'aula d'acollida i a l'aula ordinària, sorgeixen alguns problemes que cal tenir presents a l'hora de conformar els horaris dels alumnes d'origen estranger.

En primer lloc, l'horari d'aula d'acollida no engloba la jornada lectiva completa, atès que l'assignació per part del Departament d'Educació d'un professor d'acollida comprèn només disset hores setmanals. Tenint en compte aquesta limitació,

3. Les assignatures que posem com a exemple aborden continguts diversos, i tots ells no poden ser assimilats per l'alumnat estranger amb el mateix grau de dificultat.

hi ha centres que han optat per crear els horaris durant el matí en funció de la capacitat de l'alumne per seguir els continguts a l'aula ordinària, però a la tarda, en canvi, no hi ha cap tipus de coordinació atès que l'aula d'acollida roman tancada.

Tot i que aquesta és una possible solució pragmàtica d'adaptació als recursos disponibles, per tal que l'aula d'acollida esdevingui un dispositiu real de suport a la docència seria necessari que el seu funcionament s'estengués durant tot l'horari escolar o, si més no, estigués disponible per atendre totes les necessitats organitzatives de l'atenció a la diversitat en el centre. Això implicaria, consegüentment, adreçar més recursos educatius a l'atenció a la diversitat. La forma més directa és la incorporació d'un major nombre de tutors d'acollida però també és possible ampliar l'horari de funcionament de l'aula d'acollida proposant al professorat ordinari que completi la seva dedicació com a suport del tutor d'acollida.

En qualsevol cas, l'aula d'acollida hauria de ser un recurs permanent, fet que facilitaria que l'alumnat amb dificultats importants per seguir determinades assignatures a l'aula ordinària no es veiés forçat a ser-hi present, evitant així els sentiments d'incomprensió i frustració que se'n 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 per al seguiment d'un itinerari escolar normalitzat.

Un segon conflicte es planteja per la coincidència, en un mateix grup, d'alumnes amb diferents nivells lingüístics i edats diverses. L'adaptació dels horaris de l'aula d'acollida als de l'aula ordinària comporta que en un mateix grup d'acollida conviuen alumnes amb diferents nivells i ritmes d'aprenentatge, 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, que en un mateix espai ha de donar resposta a una gran

diversitat de necessitats educatives, alhora que ha de treballar amb alumnat d'edats i madureses molt distants, llengües d'origen diferents, etc. Tot i la complexitat, aquesta realitat implica la necessitat d'organitzar dinàmiques en grups més reduïts i amb noves estratègiques didàctiques si es vol evitar l'avorriment d'aquell alumnat que fa més temps que està a l'aula d'acollida i, alhora, assegurar un progrés adequat de l'alumnat d'incorporació recent. 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 d'alumnes nous endarrerix el seu ritme d'aprenentatge, ja que han de repetir continguts apresos, i els alumnes que arriben se senten en una situació d'inferioritat davant dels alumnes d'origen estranger que ja han progressat. Algunes solucions passen, com hem comentat, pel treball en grups reduïts dins de l'aula d'acollida, però també es pot mitigar l'efecte de l'heterogeneïtat a través de la creació de dues aules d'acollida (atorgant a cadascuna un perfil d'alumne diferenciat, bé sigui per edat, bé sigui per pel nivell de competències en català) o de la incorporació a l'aula de més d'un professor (que faciliti el desenvolupament de dinàmiques diferenciades). Aquestes estratègies poden ser emprades també a l'aula ordinària per millorar l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives, tant autòcton com estranger.

Els efectes positius i els inconvenients presentats es poden emfasitzar o minimitzar en funció de l'aplicació concreta que es faci. No es tracta, doncs, de crear una única estructura d'atenció a la diversitat, sinó de flexibilitzar-la per atendre una "diversitat diversa". Com hem comentat, l'assistència a l'aula d'acollida hauria de ser dissenyada en el marc de les hores que cada alumne es troba amb dificultats per seguir amb normalitat els continguts impartits a l'aula ordinària. 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 l'aprenentatge de la llengua catalana. Caldria afegir la importància del disseny d'un pla individual que assegurí el bon desenvolupament i el progrés de l'alumne en qualsevol de les dues aules a què assisteix.

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 interfereixi el mínim possible en el seguiment de les assignatures a l'aula ordinària, tot plegat prioritant l'assistència de l'alumne al seu grup-classe de referència com més temps millor. Ara bé, l'aprenentatge lingüístic no és una qüestió menor, atès que el domini de la llengua d'acollida és un requisit per assegurar un correcte desenvolupament acadèmic a curt i llarg termini. Així, malgrat que es consideri que l'alumne pot defensar-se correctament amb uns coneixements mínims de la llengua catalana, és convenient contemplar com a objectiu de la seva escolarització l'acceleració de l'aprenentatge d'aquesta llengua d'acollida.

Pertal de no interferir en l'aprenentatge curricular, l'alumnat d'incorporació recent que posseeix una base educativa prèvia hauria d'assistir a l'aula d'acollida mentre el seu grup-classe de referència cursa l'assignatura de llengua catalana amb un nivell més avançat. Seria també recomanable el disseny d'algunes matèries optatives en el marc de l'aula d'acollida que reforcin les habilitats lingüístiques de l'alumnat estranger, especialment d'aquell que assisteix poques hores a l'aula d'acollida però que encara presenta certes dificultats lingüístiques en català. I, en els casos en què es cregui que l'alumne requereix més hores d'acollida que aquelles que li resten lliures, es podria optar per ocupar hores de les assignatures més fàcilment recuperables, segons els criteris adoptats a partir de l'avaluació inicial de les competències de l'alumnat de nova incorporació.

ALUMNAT ESTRANGER SENSE UNA BASE EDUCATIVA PRÈVIA

Més complexa és, en canvi, la confecció dels horaris de l'alumnat incorporat a l'educació secundària amb una educació prèvia marcadament deficient o inexistent.

En aquests casos, l'assistència a l'aula d'acollida s'inicia –en la major part de centres de la mostra– amb el màxim d'hores permès pel Departament d'Educació i la seva progressiva incorporació es veu dificultada no només per dèficits lingüístics sinó també curriculars.

La incorporació a l'aula ordinària és més complexa quan la formació prèvia de l'alumne és deficient o inexistent i, a més, la distància lingüística és important. En aquests casos l'assistència al grup-classe de referència 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'estèl "fracàs escolar" entre aquest alumnat 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 sobre la base de 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 tampoc sobre la base de criteris relacionals (ja que la manca de competències lingüístiques impedeixen la creació de xarxes relacionals entre aquest alumnat i l'autòcton).

En els casos en què la proximitat lingüística (principalment pel domini de la llengua castellana però també d'altres llengües romàniques) facilita la comunicació entre l'alumne i el professorat, així com entre els propis alumnes, malgrat no existir una base educativa prèvia es pot valorar la presència de l'alumne nouvingut en el seu grup-classe de referència sobre la base de criteris relacionals. Ara bé, s'hauria de tenir present que l'alumne s'incorpora en desigualtat de condicions a aquest grup i, per tant, s'ha de procurar reduir al màxim les condicions desfavorables per a ell (escollint un grup-classe adequat, planificant l'activitat a desenvolupar en l'aula ordinària per l'alumnat estranger, creant dinàmiques inclusives, etc.).

L'entrada dels alumnes amb dèficits educatius a l'aula ordinària hauria de ser plantejada, doncs, tenint en compte variables individuals que avaluin els efectes positius i negatius que aquesta pot comportar per al propi alumne i fent ús d'altres instruments d'atenció a la diversitat de què disposa el centre i que comentarem més endavant.

De forma resumida, l'atenció a l'alumnat incorporat a l'educació secundària obligatòria sense una escolarització prèvia en origen ha d'adreçar-se a la potenciació de les capacitats i habilitats d'aquest alumnat, prescindint en certa mesura de

l'acompliment dels objectius dissenyats per a l'alumnat que ha cursat l'educació obligatòria de forma completa. El domini d'aquelles àrees considerades instrumentals (principalment matemàtiques i llengües) o, l'evolució en elles, hauria de ser prioritzat per davant de qüestions indubtablement útils però per a les quals és imprescindible que l'alumnat resolgui certs dèficits previs (ciències socials, ciències naturals, etc.).

* * *

Al marge de les qüestions compartides per les aules ordinàries com a estructures normalitzades del procés d'ensenyament-aprenentatge dels centres educatius, hem de tenir present que cada assignatura i, de forma molt rellevant per a l'objecte que ens ocupa, cada docent pot convertir aquest espai en un instrument propi i singular. I és precisament el tarannà del professorat ordinari un element de pes en la decisió d'aconsellar o no la presència de l'alumnat estranger en una determinada assignatura. La manca de preparació que sovint té el professorat ordinari per atendre aquest alumnat i, en ocasions, la manca de predisposició per fer-ho, poden portar el professorat d'acollida a desaconsellar l'assistència de l'alumne estranger a determinades matèries. El perfil del docent responsable no hauria de ser, a priori, un element de pes en la transició de l'aula acollida a l'aula ordinària, atès que l'alumne estranger hauria de ser atès, com apuntarem més endavant, per la totalitat del claustre o de l'equip docent del curs corresponent. Ara bé, garantir el progrés de l'aprenentatge de l'alumne inclou la necessitat d'assegurar un tracte i una atenció adequada a l'aula ordinària. És per això que, en un exercici d'estricta realisme, ens veiem forçats a plantejar les característiques del professorat ordinari com un element nou a tenir en compte, al marge de les qüestions plantejades unes línies més amunt. Som conscients de l'esforç d'una part important del professorat per adaptar-se al nou context educatiu, però també cal apuntar que no tots els professionals gaudeixen de l'actitud i les aptituds necessàries per a l'atenció a aquest nou perfil d'alumnes.

**4 Fase III. Establiment de continguts
i objectius de cada aula**

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, al llarg de la recerca ens hem trobat que no es tracta d'un dispositiu reproduït de la mateixa manera 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'ha d'adaptar a la diversitat de situacions en què es produeix l'escolarització de l'alumnat d'origen estranger.

L'estructura de l'aula d'acollida respon sovint a les possibilitats organitzatives de cada centre, així com als recursos disponibles per a l'atenció a la diversitat i al 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 no poden respondre sempre a criteris 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 pot explicar

que l'alumnat llatinoamericà obtingui millors resultats escolars en el centre on és el col·lectiu majoritari, de la mateixa manera que l'alumnat africà incrementa el seu rendiment en el centre en què l'atenció a la diversitat està dissenyada principalment per atendre les seves necessitats educatives.⁴

L'alumnat procedent de contextos amb una formació educativa sòlida es desenvolupa amb major facilitat en els diferents contextos escolars i en les diferents estructures organitzatives gràcies al seu bagatge educatiu, als seus hàbits d'estudi i a les seves expectatives acadèmiques. Mentre que l'alumnat arribat amb dèficits formatius importants tendeix a acusar més l'adequació o inadequació de l'atenció a la diversitat a les seves necessitats. Cal, doncs, articular estratègies que no entorpeixin el desenvolupament d'aquells alumnes estrangers amb una formació prèvia que facilita la seva promoció en l'educació secundària obligatòria i que, alhora, acceleri l'aprenentatge d'aquells altres alumnes estrangers amb majors dèficits per tal que superin amb èxit aquesta etapa educativa.

L'AULA D'ACOLLIDA

Seguint els criteris inspiradors de la seva creació per part del Departament d'Educació, l'aula d'acollida no ha 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 ha de ser un dispositiu flexible per tal d'atendre de la forma més adequada a tots i cadascun dels perfils d'alumnes escolaritzats en el centre. Qüestió, sens dubte, complexa.

L'aula d'acollida pot assumir tres funcions, depenent de les necessitats detectades en els alumnes de nova incorporació durant l'avaluació inicial i el seguiment de la seva evolució:

.....
4. La relació entre les aules d'acollida i els perfils dels alumnes escolaritzats s'aborda amb més profunditat a la recerca completa (Alegre, Benito i González, 2008).

Alumnes amb necessitats relacionals

Sentir-se bé o malament a l'institut té sovint més a veure amb els amics i companys que s'hi tenen que no pas amb altres variables (tot i que aquestes no poden ser deixades de banda: clima a l'aula, tracte del professorat, sensació d'aprenentatge...). No estar sotmès a dinàmiques de marginació per part de la resta d'alumnes, trobar recolzament, empatia, confiança, complicitat, connivència en les relacions amb els companys d'institut és, en efecte, condició necessària per trobar-s'hi a gust; fins i tot un valor propiciatori de dinàmiques d'adhesió escolar.

Per a la gran majoria de l'alumnat nouvingut, l'aula d'acollida representa la principal porta d'entrada al procés d'escolarització i és l'espai on s'estableixen els primers vincles d'amistat i/o companyia, on es coneixen altres alumnes amb situacions i dificultats similars (tant d'ordre educatiu com personal), on existeix la possibilitat real de comunicar-s'hi sense obstacles lingüístics.

El fet que l'aula d'acollida posi en contacte i relació directes alumnes d'un mateix origen té incidència en els processos inicials de formació de grups homogenis quant a l'origen; grups que en la majoria dels casos es mantenen com a xarxes significatives de relació més enllà de l'aula d'acollida. Això és especialment rellevant en el cas dels alumnes nouvinguts de parla no romànica, per als quals la sortida relacional més plausible és la incorporació en grups de nois i noies de la mateixa procedència, que parlin la mateixa llengua.

Malgrat els efectes no desitjats que aquesta situació pugui provocar per a les dinàmiques d'aprenentatge i immersió lingüística, és clar que aquests alumnes agraeixen disposar d'un espai on poder esplaiar sense problemes o esforços excessius les seves necessitats comunicatives.

Però no tot ho explica el factor lingüístic. L'aula d'acollida representa per a una majoria significativa de l'alumnat nouvingut l'espai on s'estableixen els primers llaços d'amistat i companyia, sovint entre alumnes d'orígens lingüístics diversos. En uns moments inicials on molt sovint els alumnes acabats d'arribar es troben en una situació de vulnerabilitat també en el pla relacional, l'aula d'acollida fa

que aquests alumnes comparteixin uns objectius immediats d'aprenentatge, un temps significatiu de la jornada escolar i un espai "acollidor" on un professorat-tutor pròxim i comprensiu treballa amb una ràtio d'alumnes sensiblement inferior a la del professorat ordinari.

Per tot plegat, és important que l'aula d'acollida emfasitzi el seu paper d'acollida durant els primers moments però alhora treballi aspectes relacionals que ajudin l'alumne a establir vincles de relació més enllà dels grup d'iguals amb què comparteix procedència i/o llengua. És cert que l'establiment de vincles interculturals és un aspecte que, com comentarem tot seguit, hauria de ser objecte d'atenció a l'aula ordinària, però des de l'aula d'acollida es poden crear dinàmiques d'obertura i participació en activitats del centre o activitats amb alumnat autòcton per tal d'afavorir un contacte guiat, evitant que l'alumnat estranger se senti sol o incòmode en els seus primers contactes fora de l'"espai refugi" que esdevé l'aula d'acollida. En qualsevol cas, recordem aquí que la interculturalitat hauria de ser responsabilitat de tot el centre. Assolir un centre acollidor és una tasca inassumible des de l'aula d'acollida, atès que no és l'espai on es produeix el contacte entre alumnat autòcton i alumnat estranger. A tal efecte, l'aula ordinària, el pati i les activitats extraescolars es configuren com els espais per potenciar la cohesió social i el contacte intercultural.

Alumnes amb necessitats lingüístiques

L'aula d'acollida hauria d'esdevenir una eina d'acceleració lingüística que permetés a l'alumne adquirir els coneixements mínims per tal de desenvolupar-se amb certa normalitat amb el seu grup-classe de referència. Com hem comentat, en el cas de Catalunya la pràctica totalitat de l'alumnat estranger presenta dèficits lingüístics en la llengua vehicular del sistema educatiu, en tractar-se d'una llengua desconeguda en els països d'origen. Ara bé, les distàncies poden ser majors o menors en funció de la llengua materna de l'alumne.

En el cas dels estudiants amb llengües maternes més allunyades del català, la immersió lingüística és essencial per tal de facilitar un cert desenvolupament en

el marc de l'aula ordinària. La distància lingüística, en aquests casos, impedeix la participació de l'alumne en l'itinerari normalitzat, motiu pel qual cal centrar esforços en l'aprenentatge lingüístic durant els primers moments.

En canvi, els alumnes que presenten una distància lingüística menor respecte del català i, per tant, experimenten menys dificultats per a la comprensió i expressió en el marc de l'aula ordinària, requereixen d'un acompanyament en llengua catalana i un procés d'aprenentatge sense la intensitat plantejada en el cas anterior, atès que els dèficits lingüístics no suposen un greu impediment per al seu progrés acadèmic. Si la funció de l'aula d'acollida és facilitar la incorporació plena a l'aula ordinària, aquest dispositiu d'atenció a la diversitat podria contemplar –tal i com ho fan algunes de les aules d'acollida dels centres de la mostra– l'ensenyament d'aquell vocabulari que facilita la integració al grup-classe ordinari, és a dir, no només s'haurien d'impartir continguts gramaticals sinó que seria convenient que l'aprenentatge de la nova llengua es vinculés –en la mesura que fos possible– a les assignatures de l'aula ordinària. D'aquesta manera es facilitaria el desenvolupament de l'alumne a l'aula ordinària a través del treball previ a l'aula d'acollida del vocabulari i dels conceptes bàsics de les assignatures del currículum. Es tracta d'una estratègia pedagògica que, d'una banda, reforça el vincle entre l'aula d'acollida i l'aula ordinària i, de l'altra, afavoreix la comprensió de les corresponents matèries a l'aula ordinària per part de l'alumnat estranger.

Recordem la importància que aquest aprenentatge lingüístic sigui planificat amb el menor impacte possible sobre el seguiment normalitzat del currículum escolar però, alhora, reiterem la necessitat que tot l'alumnat adquireixi capacitats en llengua catalana per tal d'incrementar les possibilitats d'èxit escolar a curt i mitjà termini.

Alumnes amb necessitats educatives

El sistema educatiu català, fonamentat en les teories constructivistes de l'aprenentatge, estructura les dinàmiques escolars sobre la base d'allò que se supo-

sa que l'alumne ha après al llarg de la seva escolarització prèvia. En el cas de l'alumnat estranger, aquesta escolarització prèvia pot haver estat diferent o fins i tot inexistent, de manera que l'avaluació inicial, com hem assenyalat, haurà de detectar les capacitats i dèficits de l'alumne, i establir si aquests poden ser abordats des de l'aula ordinària o si requereixen d'una atenció específica des de l'aula d'acollida.

En primer lloc, cal d'estacar que una part important dels alumnes estrangers que s'escolaritzen a Catalunya arriben amb una base educativa sòlida, en alguns casos amb coneixements més avançats del que s'espera per l'edat segons el sistema educatiu català. Per a aquests alumnes l'aula d'acollida ha de ser una eina d'aprenentatge lingüístic, intentant establir vincles constants amb l'aula ordinària i assegurant que contribueixi al desenvolupament escolar de l'alumne. La base educativa en origen hauria de permetre a l'alumne, amb el suport lingüístic corresponent, avançar en els continguts curriculars establerts per al seu curs escolar. En aquests casos, però, és també important el treball d'aspectes relacionats amb la cohesió social per tal de facilitar una bona integració escolar.

En els casos en què l'alumne arriba amb una formació prèvia però experimenta un cert endarreriment curricular respecte a allò que s'està abordant a l'aula ordinària, l'aula d'acollida pot exercir una funció de pont, aportant no només coneixement lingüístic a l'alumne nouvingut sinó també dissenyant una certa aproximació a temàtiques i continguts desconeguts per a l'alumne però que els seus companys de grup-classe han assolit amb anterioritat. En aquest sentit, l'aula d'acollida pot ser un instrument per reforçar aspectes curriculars amb què l'alumne està familiaritzat però no al nivell exigint en el grup-classe ordinari. El suport lingüístic (inclòs el vocabulari corresponent) acompanyat del treball d'alguns continguts curriculars pot accelerar la incorporació normalitzada a l'aula ordinària.

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

En aquells casos en què l'alumne arriba amb dèficits formatius importants que no li permeten l'assistència a l'aula ordinària en determinades matèries i per als quals un cert suport lingüístic o curricular no és suficient per facilitar-li la incorporació a l'itinerari normalitzat, seria necessari avaluar quins continguts curriculars són prioritaris i quins d'aquests poden ser abordats també des de l'aula ordinària. Es tracta en aquest cas d'atorgar a l'alumne d'incorporació recent aquella formació generalment assolida en el sistema educatiu en etapes marcadament anteriors a les quals es troba l'alumne per edat. Així doncs, en aquests casos és necessari, com apuntàvem, identificar els continguts i habilitats prioritaris a tractar, malgrat que això suposi renunciar a la finalització amb èxit de l'escolarització obligatòria.

L'AULA ORDINÀRIA

Al marge de l'aula d'acollida però lligats a l'atenció a la diversitat, des del Pla per a la Llengua i la Cohesió Social s'inclouen alguns elements per a l'acollida de l'alumnat estranger emmarcats en l'aula ordinària.

Els *plans individuals* han de donar resposta al procés d'aprenentatge de cada alumne incorporat a l'institut, tenint en compte l'edat, la procedència, l'escolarització prèvia i el coneixement de la llengua. Han de recollir la informació de l'avaluació inicial de l'alumne i establir les prioritats de les seves necessitats educatives, així com fixar els mecanismes de planificació, seguiment i avaluació del procés d'aprenentatge.

Una reflexió prèvia esdevé necessària quan abordem la transició de l'alumnat estranger a les aules ordinàries: quins són els objectius marcats per a aquest alumnat? Repensar els continguts essencials i les metodologies per transmetre'ls sembla necessari per a qualsevol sistema educatiu, independentment dels alumnes que s'hi escolaritzen. Ara bé, l'arribada de l'alumnat estranger i les seves especificitats atorguen major rellevància a aquesta qüestió. Cal fixar els continguts i les competències que pretenem que l'alumnat assoleixi al llarg de

l'escolarització obligatòria, establint un alt nivell d'expectatives que fonamenti un elevat nivell d'exigència.

Fet aquest exercici, cal que ens plantejem com pretenem que l'alumnat estranger assoleixi els objectius marcats. Abordem, doncs, el paper de l'aula ordinària en funció de les necessitats detectades en l'avaluació inicial:

Alumnes amb necessitats relacionals

L'únic espai de convivència obligada de l'alumnat autòcton i l'alumnat estranger és l'aula ordinària, de manera que aquest esdevé l'espai privilegiat per treballar les xarxes relacionals entre aquests dos perfils d'alumnes.

Els joves estrangers se senten més desemparats en l'aula ordinària, tant a nivell educatiu com relacional. Tal i com recollíem en una altra recerca (Alegre, Benito i González, 2006), l'aula ordinària és l'espai on sovint es visualitzen els mals comportaments, els actes de major transgressió, fins i tot on alguns alumnes estrangers experimenten en primera persona actituds amb components xenòfobs de rebuig més o menys manifest per part de certs sectors de l'alumnat autòcton.

És obvi que la situació personal i educativa de l'alumnat estranger és rellevant per a la comprensió de determinades xarxes relacionals. Si l'alumne nouvingut parla alguna de les llengües autòctones, si es va incorporar a l'itinerari escolar a la primària, si procedeix d'un context i uns codis educatius no excessivament distants dels del país d'acollida, si ha tingut temps de comprendre els significats dels jocs de posicionament cultural "típics" de l'adolescència (o n'havia viscut de similars en origen)... tindrà més facilitat per obrir-se a la relació amb companys d'orígens diversos. Però, al marge d'aquests factors, l'obertura o tancament dels grups relacionals ja creats en el centre educatiu també determinen, en bona mesura, la capacitat de l'alumne de recent incorporació per integrar-se en xarxes més o menys interculturals.

L'establiment d'uns o altres vincles d'amistat en iniciar-se el procés escolar pot "marcar" significativament els futurs itineraris relacionals de l'alumnat estranger. És per això que qualsevol intent d'intercedir en favor de l'obertura de les xarxes socials articulades en l'àmbit escolar hauria de focalitzar esforços en el treball entorn dels moments inicials en què comencen a definir-se els posicionaments inicials de l'alumnat nouvingut.

En un primer moment, l'alumnat estranger agraeix tenir a l'aula ordinària companys del mateix origen, amb qui comunicar-se sense problemes i en qui recolzar-se. Això afavoreix la formació de petits grups dins les aules ordinàries, homogenis quant a l'origen, i aquests vincles faciliten la sociabilitat per a aquest alumnat.

Si no es treballa l'obertura dels grups consolidats, és "esperable" que la incorporació de l'alumnat d'origen estranger es fonamenti en xarxes confortables que li proporcionin seguretat i protecció. És a dir, si es deixa en mans del nouvingut l'esforç "adaptatiu" a l'hora de fer-se un lloc en les xarxes relacionals que s'estableixen a l'aula ordinària, és molt probable que el resultat sigui la confecció de petits grups segons procedències o llengües maternes.

Aconseguir que en els primers moments l'alumne d'incorporació recent gaudeixi d'altres opcions relacionals més àmplies implica lluitar contra el desenvolupament d'estratègies de replegament relacional. A l'estil d'experiències que han estat conegudes amb la fórmula d'"alumnes-guia", "alumnes-tutors" o "alumnes-referents", els centres poden dissenyar mecanismes d'acollida basats en l'assignació a alumnes autòctons de determinades funcions de tutorització i d'acompanyament inicial dels alumnes nouvinguts acabats d'ingressar al centre, amb l'objectiu de forçar un contacte inicial que, amb el temps, es pot mantenir de forma natural.

Altres iniciatives que tractin d'implicar els alumnes procedents de l'aula d'acollida en les dinàmiques participatives de les classes ordinàries (discussions col·lectives, treballs en grup...) poden ajudar l'alumnat nouvingut a establir vincles de cooperació i relació amb els companys autòctons a qui, sense aquesta iniciativa, no s'haguessin apropat. Un element per potenciar la relació entre alumnat

autòcton i estranger és la distribució de l'alumnat a l'aula mirant de propiciar la proximitat i la interacció entre uns i altres alumnes. És a dir, si la llibertat per seure desemboca en la formació dins de l'aula ordinària de grups diferenciats per origen, la intervenció del tutor en l'assignació de les taules pot trencar aquesta dinàmica. És recomanable que la distribució dels espais sigui respectada per tot el professorat, assegurant així un contacte continu entre alumnat de procedència diferent.

De forma més genèrica, potenciar la creació de xarxes interculturals pot ser una qüestió abordada en el marc d'algun crèdit variable o de síntesi, bé en hores de crèdits comuns, a través del treball dels valors de la convivència i la superació de prejudicis interètnics. Les hores de tutoria són també considerades per bona part del professorat un bon moment per treballar la cohesió social.

Esmentem aquí, tot i que s'escapa de l'espai de l'aula ordinària, la conveniència de dur a terme estratègies de dinamització en hores de pati a través, per exemple d'activitats esportives, lúdiques o de biblioteca en les quals s'intenti implicar alumnes d'orígens diversos, potser a través de la gestió per part d'alguna figura externa (tècnic d'integració social, professorat...) que faciliti el contacte entre alumnes que, a priori, no donen peu a establir cap tipus de vincle o contacte. Tot plegat és clar que pot contribuir a relativitzar certes visions sobre l'abast dels límits d'aquests camps relacionals.

Alumnes amb necessitats lingüístiques

Malgrat la importància del contacte amb l'alumnat autòcton per al desenvolupament lingüístic de l'alumnat estranger, l'aula ordinària no es perfila com l'espai més escaient per resoldre qüestions de caràcter lingüístic, atès que el grup-classe ordinari és més nombrós i presenta un coneixement més elevat del català que el grup d'alumnes que coincideixen a l'aula d'acollida, dificultant així que el professorat ordinari pugui dedicar una atenció específica a l'alumnat nouvingut en aquests aspectes. Alhora, els dèficits lingüístics de l'alumne estranger poden

provocar-li una certa incomoditat davant la resta de companys en fer-se explícita la distància respecte als seus companys autòctons.

Ara bé, durant les assignatures de llengua castellana i llengua catalana, en aquells casos en què l'alumne hagi de romandre a l'aula (tot i que hem comentat amb anterioritat que és preferible que l'alumne no estigui present en les assignatures que no pot seguir amb normalitat), fóra recomanable que es dissenyés un pla individual que permetés a l'alumnat estranger avançar en l'aprenentatge d'aquestes dues llengües. La major part de l'aprenentatge requerirà de treball autònom per part de l'alumne però hauria de ser responsabilitat del professorat ordinari trobar punts de convergència entre allò que realitza el grup ordinari en conjunt i les tasques encomanades a l'alumnat estranger per tal que aquest pugui participar de la classe.

Atès que l'aula d'acollida, com hem comentat, és el principal instrument per a l'aprenentatge lingüístic, especialment de la llengua catalana, és necessària la (complexa) coordinació entre el tutor d'acollida i els professors de llengua a l'aula ordinària per assegurar un aprenentatge lingüístic adaptat a cada alumne, evitant solapaments de continguts o salts de dificultat que puguin entorpir el seu correcte desenvolupament.

Aconseguir la participació a l'aula ordinària d'alumnes que plantegen necessitats lingüístiques és una tasca facilitada per la innovació en les dinàmiques pedagògiques. Sovint es tracta només d'ampliar els suports dissenyats habitualment per a l'aprenentatge de determinat contingut, sigui a través de la preparació de material nou (essent especialment important aquell de base visual), sigui a través de la participació a l'aula de professorat de suport (que compensi les dificultats lingüístiques amb una atenció més individualitzada). Les noves dinàmiques pedagògiques haurien de tenir en compte la composició de l'aula i no ens referim en exclusiva a l'alumnat estranger, atès que, sovint, el material i les dinàmiques elaborades per als alumnes estrangers poden millorar l'aprenentatge d'alumnes autòctons amb dificultats d'aprenentatge.

Alumnes amb necessitats educatives

Quan l'alumne no només planteja dificultats lingüístiques sinó també (o només) de caràcter educatiu, és necessari establir el nivell d'aquestes necessitats, tot fixant uns objectius adaptats a assolir.

En els casos en què els dèficits educatius són marcadament rellevants (i en els d'inexistència d'una formació prèvia), seria recomanable que l'alumnat estranger no assistís a les classes de l'aula ordinària en què experimenta majors dificultats, i limités la seva presència al grup-classe de referència a les assignatures on les seves necessitats educatives fossin menys acusades. L'objectiu és crear les circumstàncies i els mecanismes per tal que determinats alumnes adquireixin les competències bàsiques següents, definides en les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació secundària: "comprensió i expressió oral i escrita, agilitat en el càlcul i en la resolució de problemes, coneixements essencials dels àmbits social i científic, i autonomia en el treball escolar". Si aquestes poden ser assolides des de l'aula ordinària mitjançant adaptacions curriculars, l'alumne hauria de poder assistir-hi. Ara bé, si els dèficits formatius són molt acusats, s'haurien de trobar altres vies d'atenció (aula d'acollida, agrupacions flexibles, reforç extraescolar, aula oberta, etc.). En tot cas, el pla individual ha de ser la guia que faciliti el disseny del progrés educatiu de l'alumne.

Pel que fa a aquells alumnes que presenten un cert endarreriment curricular però els continguts a abordar els són propers, s'hauria de dissenyar un pla individual o a una modificació del currículum en aquelles matèries en què presentin especials dificultats. No es tracta exclusivament de la realització de treball autònom per part de l'alumne estranger a l'aula ordinària sinó de la preparació d'aquells materials que facilitin que l'alumne participi del desenvolupament normalitzat de la classe. Seria recomanable, doncs, que les dinàmiques a l'aula es desenvolupessin amb material de reforç, amb unes guies d'aprenentatge individualitzades i adaptades al nivell exigible a l'alumne i, si fos possible, amb la preparació prèvia per part de l'alumnat estranger (sigui a l'aula d'acollida, sigui de forma autònoma) dels continguts a tractar a l'aula ordinària.

És recomanable una intensa coordinació entre el tutor d'acollida i el professor responsable de l'assignatura per tal d'assegurar una única línia pedagògica i la confecció d'un itinerari formatiu adaptat a l'alumne, potenciant el seu aprenentatge però essent conscients, alhora, de les limitacions de partida.

* * *

Una última reflexió sobre la funció de l'aula ordinària fa referència a l'ús dels instruments pedagògics a l'abast del professorat per donar resposta a la diversitat de perfils d'alumnes amb què han de treballar a l'aula. Els plans individuals o el treball autònom haurien de ser dissenyats de forma individual, plantejant en la mesura del possible una estreta vinculació entre les capacitats de l'alumne, els objectius dels seu procés d'aprenentatge i els continguts normalitzats de l'aula ordinària. En altres paraules, la presència de l'alumne estranger a l'aula ordinària hauria de ser dissenyada, en la mesura del possible, per facilitar una estada normalitzada amb el grup-classe de referència, pautant l'aprenentatge a través d'aquelles activitats considerades més convenients, inclòs el treball autònom com a instrument necessari per al professorat.

Ara bé, s'ha d'evitar, tan com sigui possible, l'ús del treball autònom de forma totalment deslligada dels continguts de l'assignatura que està cursant l'alumne amb el grup-classe de referència. El treball autònom, a més d'estar emmarcat en un pla individual, no ha d'estar pensat només per omplir aquelles hores que l'alumne no pot seguir amb normalitat les activitats del seu grup-classe, sinó que ha de ser dissenyat com a eina d'aprenentatge no mecànica ni repetitiva.

En conseqüència, és molt important que l'alumne percebi la utilitat del treball autònom. A tal efecte, les activitats plantejades haurien de ser corregides pel professor, amb un nivell d'exigència equiparable al de la resta del grup-classe. Així se li atorgaria valor a l'activitat en qüestió.

5 Fase IV. Agrupacions a l'aula d'acollida

Les agrupacions d'alumnes a l'aula d'acollida estan intrínsecament lligades a la coordinació entre les dues aules on l'alumnat estranger desenvolupa la seva escolarització.

Les agrupacions a l'aula d'acollida –vegeu-ne una descripció detallada amb els seus punts forts i febles a Alegre, Benito i González (2008)– esdevenen més complexes atès que, com hem apuntat en fases anteriors, és important planificar l'assistència dels alumnes a l'aula d'acollida a partir de la coordinació dels horaris amb l'aula ordinària. La varietat de cursos i de grups-classe als quals s'adscriu l'alumnat nouvingut, així com la diversitat d'edats d'incorporació al centre i de trajectòries educatives prèvies, deriva en una gran heterogeneïtat dels grups de l'aula d'acollida i, sovint, en una gran diversitat de nivells de català o de coneixements instrumentals dels alumnes que hi coincideixen en un mateix moment.

És difícil establir una única intervenció vàlida, atès que existeixen avantatges i inconvenients derivats de cadascun dels criteris que estructurin els grups d'acollida, alhora que els diversos perfils d'alumnes responen a diferents necessitats que són abordables de forma més adequada des de diferents agrupacions. Presentem a continuació els criteris detectats al llarg de la recerca com a estructuradors del funcionament del dispositiu d'atenció a la diversitat: per nivells de llengua catalana, per edat o cicle educatiu i per procedència. Aquestes agrupacions basades

en diversos criteris determinen 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.

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, i afavoreixen l'organització de les dinàmiques dins dels grups evitant l'avorriment dels alumnes més avançats. 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 tenir un domini semblant de català, responen a madureses personals diverses, fet que pot obligar el professorat a trobar dinàmiques per atendre varietat d'interessos i actituds davant l'aprenentatge.

En canvi, les aules d'acollida que plantegen agrupacions tenint en compte l'edat tendeixen a organitzar-se per cicles educatius de l'ESO. Al marge dels elements de funcionament intern, un element positiu d'aquesta organització és que permet una millor coordinació amb les assignatures de l'aula ordinària atès que els alumnes pertanyen als mateixos cursos i, sovint, a un mateix grup-classe. També 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'avorriment de l'alumnat més avançat i, de l'altra, en la incomoditat d'aquells que se senten més endarrerits.

En tercer lloc, algunes aules d'acollida es poden organitzar d'acord amb la procedència dels alumnes. L'homogeneïtat lingüística possibilita el treball d'estratègies didàctiques que contemplin 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 de comunicació entre alumnes de diferents nacionalitats o llengües maternes el que 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 punts forts i punts febles de cadascun d'aquests criteris per a l'organització dels grups de l'aula d'acollida ens porta a plantejar la conveniència de fer algunes combinacions per a l'atenció a la diversitat de l'aula d'acollida, d'acord amb les característiques dels diferents perfils d'alumnat estranger escolaritzat en cada centre.

ALUMNAT AMB NECESSITATS LINGÜÍSTIQUES

Quan l'alumnat planteja exclusivament necessitats lingüístiques i, per tant, s'incorpora al centre amb una base educativa sòlida, és habitual que atorgui un gran valor instrumental a l'aula ordinària, considerant-la l'espai normalitzat, és a dir, l'espai al qual s'ha d'incorporar per realitzar un bon itinerari acadèmic.

Per a aquest alumnat l'aula d'acollida adquireix valor en tant que proporciona els instruments per realitzar una transició adequada a l'aula ordinària. Es tracta d'alumnat procedent de contextos de llengua no hispànica i amb elevades expectatives acadèmiques (per exemple, alumnes procedents de l'Europa de l'Est) que estan disposats a assistir, de forma temporal, a l'aula d'acollida per aprendre la llengua catalana, ja que els permetrà desenvolupar-se amb major facilitat en el seu grup-classe de referència. Per a aquests alumnes l'organització de l'aula d'acollida hauria de respondre estrictament als nivells de llengua. Una estructuració diferent portarà a la convivència de nivells lingüístics diversos, una situació que és viscuda com un obstacle en la seva formació, convertint la seva assistència a l'aula d'acollida en una pèrdua de temps.

ALUMNAT AMB NECESSITATS LINGÜÍSTIQUES I EDUCATIVES

L'alumnat que no només planteja dificultats lingüístiques sinó també de caràcter educatiu pot experimentar la seva assistència a l'aula d'acollida com un “espai-refugi”, on els aprenentatges s'adapten 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, sol ser percebuda com un “espai-amença”, atès que l'alumne se sent vulnerable a causa dels seus dèficits instrumentals (i sovint lingüístics) i per una actitud generalment menys propera per part del professorat ordinari.

Per a aquest perfil d'alumnes, procedents de països amb major distància lingüística i menor formació escolar prèvia, l'agrupació per nivell lingüístic és especialment important en els primers moments per tal que els alumnes més vulnerables se sentin més còmodes a l'hora de compartir espai amb alumnes amb les mateixes necessitats i dèficits lingüístics. Ara bé, atès que experimenten també algunes dificultats educatives, difícilment compartides per la resta d'alumnes, l'organització per nivells lingüístics hauria d'estar combinada amb l'organització per coneixements instrumentals, per tal que l'assistència a l'aula d'acollida potenciï l'aprenentatge lingüístic en paral·lel amb l'instrumental. En funció dels recursos disponibles es pot plantejar la creació de diverses aules d'acollida organitzades de forma diferenciada segons la combinació d'aquests dos criteris o bé el funcionament dins d'una mateixa aula per subgrups per tal d'atendre aquestes dues necessitats.

Un cas més complex el conformen aquells alumnes amb dèficits lingüístics i instrumentals greus que dificulten que la seva incorporació a l'aula ordinària els aportï beneficis educatius i relacionals clars. Aquest alumnat no es pot introduir a l'aula ordinària com la resta de l'alumnat estranger, però tampoc pot 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 que també evitin la seva relegació a un dispositiu

dissenyat com a temporal i complementari de l'aula ordinària. Explicitar accions concretes és realment complex, atesa la varietat de casuístiques que acompanyen aquests alumnes. En aquests casos hi ha diverses variables a tenir en compte: les seves expectatives acadèmiques, el temps que hauran o podran romandre en el centre (incloent-hi les possibles repeticions de curs) i les estructures d'atenció a la diversitat existents (aula oberta, extraescolars...) entre altres. La combinació d'aquestes variables permetrà dissenyar una atenció individualitzada que potencii el seu aprenentatge.

ALUMNAT AMB NECESSITATS EDUCATIVES PERÒ NO LINGÜÍSTIQUES

Conformen aquest grup alguns alumnes procedents de l'Amèrica Llatina. Aquests alumnes fixen en l'aula ordinària l'autèntica escolarització però, a diferència del primer grup, veuen innecessari el seu pas per l'aula d'acollida. Per a aquests alumnes l'aprenentatge de la llengua catalana no és una qüestió prioritària, atès que es poden defensar en la seva llengua materna (el castellà). Qualsevol organització de l'aula d'acollida fa necessària una renúncia a l'aula ordinària que no viuen de bon grat. L'organització per cicles educatius és probablement l'opció menys negativa per a aquest alumnat, atès que tots 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 nivell instructiu menor.

* * *

El perfil dels alumnes que coincideixen en un mateix moment dins de l'aula d'acollida no és l'únic element que pot determinar les dinàmiques pedagògiques en un

marc de diversitat. El volum d'alumnes que comparteixen l'aula d'acollida també influeix en el seu desenvolupament. Així, l'aplicació d'estratègies pedagògiques com el treball en subgrups o el treball per racons pot ajudar a reduir les dificultats derivades de la convivència d'aquesta diversitat a l'aula d'acollida.

Les diverses formes d'organització de l'aula d'acollida s'han de fer a partir de la coordinació amb l'aula ordinària. Aquesta coordinació ajuda a atorgar el seu valor a l'aula d'acollida com a instrument de reforç de l'aula ordinària a aquells alumnes que prioritzen la realització d'un itinerari acadèmic normalitzat.

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 requereix 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, 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 així com la combinació de diferents criteris per al funcionament intern d'aquest dispositiu d'atenció a la diversitat.⁵

Altres polítiques com la contractació d'un major nombre de 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 s'adaptin millor a les necessitats concretes de l'alumnat.

.....

5. Hem de tenir present que els criteris d'organització en funció de les necessitats de l'alumnat estranger poden entrar en conflicte amb altres criteris organitzatius centrats en qüestions pedagògiques diverses: voluntat que un mateix docent faci les assignatures dels diferents grups-classe d'un nivell, opció d'ubicar algunes assignatures en una franja horària determinada... L'equip directiu haurà de donar prioritat als criteris que consideri que requereixen d'atenció especial.

Malgrat que les aules d'acollida s'hagin d'estructurar –principalment per qüestions de limitació de recursos– en funció de les necessitats majoritàriament compartides per l'alumnat estranger escolaritzat en el centre, és necessari que s'asseguri una certa flexibilitat per tal de donar resposta als dèficits i requeriments dels alumnes que s'allunyen del perfil majoritari. A tall d'exemple, si la major part de l'alumnat presenta exclusivament dèficits lingüístics, l'aula d'acollida es convertirà principalment en una eina de suport lingüístic però sense deixar de banda l'atenció específica a aquells alumnes que, malgrat ser minoritaris en el centre, presenten necessitats formatives. De la mateixa manera, quan el centre organitzi l'aula d'acollida tenint en compte la presència majoritària d'alumnat amb dèficits instrumentals importants i, per tant, s'abordin continguts curriculars des del dispositiu d'atenció a la diversitat, s'haurà d'evitar que l'alumnat amb una formació prèvia sòlida que només presenta problemes de comprensió lingüística assisteixi a sessions no adreçades a l'aprenentatge de la llengua catalana.

6 Fase V. Disseny del procés de transició de l'aula d'acollida a l'aula ordinària

Les aules d'acollida són un dispositiu obert d'atenció a la diversitat, atès que els alumnes no hi assisteixen tota la seva jornada lectiva sinó que la distribueixen entre aquesta i l'aula ordinària.

A més a més, l'aula d'acollida és concebuda com a instrument temporal, l'estada que hi faci l'alumne s'ha de limitar al temps que aquest requereixi per desenvolupar-se en el seu grup-classe. 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, de manera que 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, tot establint com a horitzó del procés la incorporació total de l'alumne a l'aula ordinària.

Tot plegat comporta que el pas progressiu 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. Però, alhora es tracta d'un dels aspectes menys estructurats. Existeixen 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, els seus horaris responen a criteris menys

estandarditzats i compartits pels diferents centres o, fins i tot, pels diferents docents d'un mateix institut.

TEMPORALITZACIÓ DE LA TRANSICIÓ

Existeixen pràctiques en relació als processos de transició de l'aula d'acollida a l'aula ordinària que difereixen d'un centre a un altre. A continuació presentem quatre lògiques diferenciades.⁶

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.

Una segona opció 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 l'espai de debat i decisió sobre l'ampliació del temps d'estada de l'alumne a l'aula ordinària i, per tant, de reorganització dels horaris de l'alumne estranger, emmarcats en el seu pla individual.

Una altra opció per 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 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 manera 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. Aquests han dissenyat un itinerari fix a seguir per tot l'alumnat, establint el temps que correspon a cada etapa i sense

6. Per a aprofundir en les lògiques de temporalització de la transició, podeu consultar Alegre, Benito i González (2008).

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 manera que tot alumne estranger estarà tres anys vinculat a l'aula d'acollida, seguint els criteris establerts per a cada etapa.

Com comentàvem, 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 detectades en els centres de la mostra per 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. Aquesta guia comporta que no es faci una adaptació individual 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. En canvi, l'avaluació trimestral i l'avaluació permanent basen el procés d'incorporació a l'aula ordinària en la supervisió constant del progrés individual.

Insistim en la necessitat de prioritzar l'assistència a l'aula ordinària quan l'alumne està en disposició de seguir, amb certes garanties, les dinàmiques que s'hi porten a terme. Avaluar quan l'alumne està preparat per incorporar-se a l'aula ordinària requereix que l'avaluació sigui individualitzada i, per tant, que la transició es dissenyi, d'una banda, de forma específica per a cada alumne i, de l'altra, que s'adapti al progrés real de l'estudiant, essent, doncs, necessari un seguiment acurat i constant dels diferents ritmes d'aprenentatge de l'alumnat nouvingut.

Les reunions de l'equip docent i, especialment, les juntes d'avaluació, reunides al final de cada trimestre i amb presència de tot el professorat d'un determinat grup-classe es perfilen com l'espai adequat per a l'intercanvi d'opinions i impressions sobre els diferents alumnes. Fóra convenient que els tutors d'acollida s'integressin a aquestes juntes d'avaluació per tal d'aportar informació sobre el desenvolupament i progrés de l'alumnat estranger en el marc de l'aula d'acollida. D'aquesta manera, el conjunt del professorat pot dissenyar la transició a l'aula ordinària però també pot revisar les adaptacions curriculars realitzades i la confecció de material adaptat per a l'alumnat estranger tant a l'aula ordinària com al dispositiu d'atenció a la diversitat.

REQUISITS PER A LA TRANSICIÓ DE L'AULA D'ACOLLIDA A L'AULA ORDINÀRIA

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

Un element central en la transició de l'aula d'acollida a l'aula ordinària és, doncs, conèixer les competències considerades bàsiques per tal d'autoritzar un increment de la presència de l'alumnat estranger en 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.

Si bé el criteri central expressat a tots els centres per fer 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 en tots els centres. Vegem alguns dels criteris establerts per autoritzar la transició des de l'aula d'acollida a l'aula ordinària.⁷

Alguns centres estableixen com a criteri per passar 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 com a criteri de transició per seguir una classe ordinària. Així, en alguns centres l'exigència es limita al coneixement oral de la llengua que permeti l'alumne desenvolupar-se amb certa normalitat a l'aula ordinària, atorgant menor pes a les capacitats d'escriptura.

Un tercer criteri per justificar una major presència de l'alumne a l'aula ordinària són els coneixements instrumentals que permetin l'alumne seguir una classe ordinària. En aquest cas, es prioritza l'entrada a l'aula ordinària de manera que s'intentarà que totes aquelles matèries que es consideri que l'alumne pot seguir malgrat les seves limitacions lingüístiques, siguin cursades a l'aula ordinària.

Finalment, es tenen en consideració factors no estrictament lingüístics o pedagògics, com ara l'actitud o el comportament de l'alumne. Es tracta de variables tingudes en compte en major o menor mesura a tots els centres però explicitats en alguns com a criteri de pas. És a dir, si l'alumne es mostra 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 al grup-classe

7. Per aprofundir en els criteris establerts pels centres en relació a la transició a l'aula ordinària podeu consultar Alegre, Benito i González (2008).

ordinari. 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 seguir un itinerari escolar normalitzat.

Sembla òbvia la necessitat d'establir com a criteris mínims exigibles la capacitat de lectoescriptura i l'adquisició d'uns hàbits escolars que permetin l'alumne desenvolupar-se en el marc de l'aula ordinària. A partir d'aquí, establir quines són les competències que ha d'assolir un alumne per desvincular-se progressivament de l'aula d'acollida implica plantejar de nou els objectius que persegueix aquest dispositiu.

Com hem repetit al llarg d'aquestes pàgines, les aules d'acollida pretenen accelerar l'aprenentatge de la llengua catalana per tal de facilitar a l'alumnat estranger el seguiment de l'itinerari normalitzat. Les competències bàsiques han de ser aquelles requerides per al seguiment normalitzat de cada matèria. Així, a les matèries on el coneixement lingüístic és més prescindible (educació física, matemàtiques, educació visual i plàstica, etc.), la presència de l'alumne no s'hauria de supeditar –o no sempre– a la llengua sinó a les capacitats instrumentals o personals necessàries. Així mateix, les assignatures on el coneixement lingüístic és essencial (ciències socials, ciències naturals...) requeriran de l'alumne un nivell de comprensió lingüística per al seguiment de la matèria.⁸ I, finalment, de les assignatures pròpiament lingüístiques (castellà, català i anglès) se n'exigirà un bon coneixement 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 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

.....

8. Actualment s'ha fixat el nivell A2 com el nivell bàsic de català que permet la incorporació a l'aula ordinària. No és el nostre propòsit endinsar-nos en qüestions pedagògiques i lingüístiques. Per aprofundir en aquesta qüestió, consulteu els treballs d'Ignasi Vila sobre bilingüisme i educació (Vila, 1999; Vila, 2003; Vila i Siguan, 1998; Arnau i altres, 1992).

anys previstos pel Pla per a la Llengua i la Cohesió Social (o, fins i tot, tampoc en els quatre anys que abraça l'ESO) l'alumne pugui assolir un perfecte domini del català. Això no implica, però, renunciar que l'alumnat estranger obtingui uns bons nivells de coneixement de català. Plantegem, en canvi, que 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 de les matèries optatives, activitats de reforç extra-escolars, etc. Al marge d'això, s'ha de tenir present la possibilitat de cercar estratègies de suport (material visual, estratègies de lectura fàcil, etc.) que facilitin el seguiment de les matèries per a aquells alumnes amb necessitats lingüístiques.

La transició a l'aula ordinària persegueix la normalització de l'itinerari educatiu de l'alumnat estranger, que alhora té com a finalitat permetre que l'alumne de recent incorporació completi amb èxit la seva escolarització, obtenint el Graduat en Educació Secundària. En el moment de les avaluacions és d'especial importància que els plans individuals recullin els objectius que ha d'assolir l'alumne, convertint-se en una guia per abordar la seva evolució. És, però, especialment complexa l'avaluació a 4t d'ESO, moment en què s'ha de decidir atorgar o no el Graduat en Educació Secundària. Sovint, la distància existent entre els objectius de l'escolarització obligatòria i aquells recollits en els plans individuals deriva en dubtes respecte a l'acreditació de l'alumnat estranger. Variables com les possibilitats que s'obren per a l'alumne l'any següent en funció de l'obtenció o no del graduat i les probabilitats que un any més a l'institut comporti una millora considerable del seu progrés acadèmic han de ser tingudes en compte per l'equip docent a final de 4t d'ESO.

RESPONSABLES DE LA TRANSICIÓ DE L'AULA D'ACOLLIDA 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.⁹

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 de l'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. Així, no només es té en consideració l'evolució de l'alumne a l'aula d'acollida, sinó que també es tenen en compte 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 manera 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, de la mateixa manera que és aquest òrgan l'encarregat de prendre les decisions que afecten el conjunt de l'alumnat. És, doncs, a les juntes d'avaluació on es decideix l'ampliació de la presència de l'alumne estranger a l'aula ordinària. L'equip docent agrupa tot

.....
9. Per aprofundir en aquest tema, consulteu Alegre, Benito i González (2008).

el professorat del grup ordinari (estant present el tutor de l'aula d'acollida) per tractar l'evolució de l'alumne estranger en cadascuna de les matèries, ajustant l'horari de l'alumne al seu progrés individual en cada assignatura.

Si la transició, com acabem d'apuntar, ha de ser progressiva i confeccionada sobre la base de 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 amb els progressos de l'alumne i de les competències requerides per al pas a l'aula ordinària en cada matèria. D'aquesta forma, les reunions d'equip docent i de les juntes d'avaluació al final de cada trimestre s'haurien d'aprofitar per fer els canvis de cara al trimestre següent.

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 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. Assolir una implicació global del professorat del centre en l'acollida i atenció a l'alumnat estranger és un requisit necessari per assegurar una correcta escolarització de l'alumnat de recent incorporació, assegurant que es fa un ús dels diferents mecanismes d'atenció a la diversitat adaptat a les necessitats individuals de cada alumne.

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 l'atenció a l'alumnat nouvingut 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 on l'alumnat estranger ha de desenvolupar el seu itinerari acadèmic.

Un cop acceptades aquestes 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 generalment.

Abans de tancar aquest apartat és convenient ressaltar la importància de l'opinió de l'alumne en aquest procés. Malgrat que la decisió final l'ha de prendre l'equip docent, és recomanable tenir present la voluntat del propi alumnat estranger respecte al seu procés d'escolarització. Recordem aquí la importància que elements no estrictament escolars sinó de caràcter emocional juguen en el procés d'aprenentatge de l'alumne. Per tal d'adaptar la transició a les circumstàncies afectives que hi intervenen és convenient mantenir una actitud dialogant amb l'alumnat estranger respecte a la seva transició a l'aula ordinària.

* * *

Cal recordar que la incorporació de l'alumnat estranger als instituts d'educació secundària i, més concretament, a les aules ordinàries, requereix d'un gran esforç i de la superació de multitud de reptes procedimentals, com ara 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 en el centre.

La prioritització de l'assistència a l'aula ordinària hauria de determinar la brevetat o extensió d'aquest procés de transició, assegurant que la presència en cadascuna de les aules s'ajusti al desenvolupament acadèmic de l'alumne. Diferents

critèris i diferents formes de presa de decisions influeixen en aquest procés. Així, el requeriment d'uns coneixements lingüístics elevats o l'èmfasi en capacitats instrumentals condueixen a diferents transicions. De la mateixa manera, si la decisió sobre l'abandonament de l'aula d'acollida recau sobre el tutor d'acollida o sobre l'equip docent es poden donar diferències en els ritmes de pas a l'aula ordinària.

Per concloure aquestes orientacions voldríem insistir en una idea, al nostre parer, central. Ens referim a la importància de treballar amb una perspectiva de centre acollidor. Les aules d'acollida no han de ser els espais encarregats en exclusiva de l'atenció a la diversitat. Tot l'alumnat és divers, autòcton i estranger, malgrat que aquest darrer presenti algunes necessitats més visibles compartides com a col·lectiu. És per això que, al marge de treballar per millorar les aules d'acollida, el seu funcionament i els seus resultats, és prioritari abordar una qüestió força més complexa: la responsabilitat de la globalitat del centre i dels seus docents en l'atenció a la diversitat en general i a l'alumnat estranger en particular. Un replantejament de la distribució dels recursos existents a nivell de centre educatiu (guàrdies del professorat, hores presencials no dedicades a la docència, etc.) poden ampliar de manera important la capacitat dels propis centres a l'hora de fer front al repte de la diversitat. És aquest, a més, un repte no limitat a l'alumnat estranger que pot ajudar a la lluita contra el fracàs escolar d'altres perfils d'alumnes.

Referències

Bibliografia

ALEGRE, M. A. (2005). *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill. Col·lecció Polítiques, núm. 44.

ALEGRE, M. A.; BENITO, R.; GONZÁLEZ, S. (2008). *De l'aula d'acollida a l'aula ordinària: processos d'escolarització de l'alumnat estranger*. En línia: <<http://www.migracat.cat/cercar/avancada/IGOP/recerca/>>

ALEGRE, M. A.; BENITO, R.; GONZÁLEZ, S. (2007). *Els sistemes educatius als països d'origen de l'alumnat immigrat. Una aproximació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Col·lecció Informes Breus, núm. 8.

ALEGRE, M. A.; BENITO, R.; GONZÁLEZ, S. (2006). *Immigrants als instituts: l'acollida vista pels seus protagonistes*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill. Col·lecció Polítiques, núm. 55.

ARNAU, Joaquim; COMET, Cinta; SERRA, Josep M. i VILA, Ignasi. (1992). *La educación bilingüe*. Barcelona: ICE/Horsori.

BARRIERAS, M. i altres (2009). *Diversitat lingüística a l'aula. Construir centres educatius plurilingües*. Vic: Eumo Editorial i Fundació Jaume Bofill. Col·lecció Conciutadania Intercultural, núm. 8.

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2004). *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social*. En línia: <http://xtec.cat/lic/intro/documenta/pla_lic_nov_09.pdf>

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT DE LA PRESIDÈNCIA. PLA DE GOVERN 2004-2007 (2006). *Balanç del Pla de Govern*. En línia: <http://www.gencat.cat/pladegovern/cat/indicadors/20060901_balan.pdf>

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2007). *Instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres educatius públics d'educació secundària. Curs 2007-2008*. En línia: <http://educacio.gencat.net/portal/page/portal/Educacio/InstruccionsCurs20072008/Secundaria_publics_07_08.pdf>

VILA, Ignasi (2003). "Bilingüismo: perspectivas de futuro". *Cuadernos de pedagogía*, núm. 330: 82-85.

VILA, Ignasi (1999). "Immigración, educación y lengua propia". A AJA i altres (eds.) *La inmigración extranjera en España: los retos educativos*. Barcelona: Fundació La Caixa. Colecció Estudios sociales, núm. 1: 145-166.

VILA, Ignasi i SIGUAN, Miguel (1998). *Bilingüisme i educació*. Barcelona: Proa.

Webs

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

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

Observatori de la Immigració a Catalunya: www.migracat.cat

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

INFORMES BREUS

- 1 **Les desigualtats educatives a Catalunya: PISA 2003**
Ferran Ferrer (dir.), Gerard Ferrer i José Luis Castel
- 2 **El paper crucial del professorat. Atraure, preparar i mantenir professors de qualitat**
OCDE. Polítiques d'Educació i de Formació
- 3 **El procés de normalització d'estrangers 2005. Balanç i perspectives**
Maria Helena Bedoya Muriel i Eduard Solé Alamarja
- 4 **Itineraris de formació i inserció laboral dels joves a Catalunya**
Rafael Merino i Maribel García
- 5 **Els imams de Catalunya: rols, expectatives i propostes de formació**
Jordi Moreras
- 6 **Sisena hora: una oportunitat o una dificultat per avançar?**
Joaquín Garín, Isabel Sánchez i Jesús Viñas
- 7 **Joves i política**
Núria Valls i Andrea Borison
- 8 **Els sistemes educatius als països d'origen de l'alumnat immigrant. Una aproximació**
Miquel Àngel Alegre, Ricard Benito i Sheila González
- 9 **Els plans educatius d'entorn: debats, balanç i reptes**
Miquel Àngel Alegre i Jordi Collet
- 10 **Formació i professionalització del professorat de secundària a Catalunya**
Gemma Tribó
- 11 **La desafecció política a Catalunya. Una mirada qualitativa**
Ismael Blanco i Pau Mas
- 12 **Històries d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants nous**
Carola Suárez-Orozco i Marcelo Suárez-Orozco
- 13 **L'educació catalana a la premsa**
Jaume Carbonell i Sebarroja i Antoni Tort i Barolet
- 14 **Simbologies en l'espai públic. Els debats sobre l'ús del *hijab* a Europa**
Jordi Moreras
- 15 **Actituds, comportament polític i xarxes organitzatives dels immigrants a la ciutat de Barcelona**
Laura Morales i Eva Anduiza (directores), Laia Jorba, Josep San Martín i Amparo González
- 16 **Les responsabilitats legals en les activitats educatives realitzades més enllà del temps lectiu**
Neus Soriano, Ramon Plandiura i Eva Izquierdo
- 17 **El salari de reserva de les dones desocupades a Catalunya**
Dídac Queralt Jiménez
- 18 **Models educatius familiars a Catalunya**
Javier Elzo Imaz (coordinador), María Teresa Laespada Martínez i Ana Martínez Pampliega
- 19 **L'escola del segle XXI. Una mirada des de la societat civil**
Mireia Civís i Zaragoza, Jordi Riera i Romaní, Annabel Fontanet i Caparrós i Elena S. Ojando i Pons
- 20 **Les persones en situació de sense llar de Barcelona: perfils, estat de salut i atenció sanitària**
Joan Uribe i Sara Alonso
- 21 **Crònica de la Llei d'Educació de Catalunya**
Ramon Farré Roure

- 22 **De l'acollida a la ciutadania: la formació de la població adulta immigrada**
Xavier Aranda, Miquel Casanovas, Alfons Formariz (coordinador) i Pep Vidal
- 23 **El reagrupament familiar a Catalunya, una aproximació qualitativa**
Rosalina Alcalde, Andreu Domingo, Diana López, Jordi Bayona i Amparo González
- 24 **Trajectòries sociolaborals de la població immigrada. Factors explicatius**
Sarai Samper, Raquel Moreno (D-CAS, Col·lectiu d'Analistes Socials)
- 25 **L'opinió dels catalans sobre la immigració**
Mónica Méndez Lago
- 27 **Impacte de la crisi econòmica en la immigració internacional a Catalunya l'any 2008**
Andreu Domingo i Albert Sabater
- 28 **De l'aula d'acollida a l'aula ordinària. Orientacions per a la transició**
Ricard Benito Pérez i Sheila González Motos

Com s'organitzen les aules d'acollida? Quin paper juguen en l'adaptació acadèmica de l'alumnat estranger? La transició de l'alumnat estranger de l'aula d'acollida a l'aula ordinària es fa a igual a tots els centres? Quins criteris afavoreixen aquesta transició? Aquests són els interrogants que mira de respondre aquest informe amb l'anàlisi i la reflexió de les diferents pràctiques que es duen a terme als centres educatius de Catalunya.