

**Màster Universitari de Formació del Professorat  
d'Educació Secundària Obligatòria, Batxillerat,  
Formació Professional i Ensenyaments d'Idiomes**

**Especialitat de Llengua Catalana i Literatura**

**Treball de Final de Màster**

**Curs 2019-2020**

**Les aules d'acollida en el sistema educatiu català:  
indagacions, anàlisis i perspectives**

**Nom de l'estudiant: Francesc Reda Coll**

**Nom del tutor: Pere Ignasi Poy i Baena**

Mallorca, 11 de juny del 2020

## RESUM

Aquest treball recull les recerques més importants que s'han fet fins el moment sobre les aules d'acollida del sistema educatiu de Catalunya. S'introdueixen i s'analitzen les propostes acadèmiques en dues seccions. Primer, les aportacions que tenen un horitzó més ambiciós i s'aproximen a l'objecte d'estudi des d'una perspectiva molt global. Aquests dos estudis són Vila et al. (2007) i Siqués (2008) i representen els enfocaments de referència del present treball. Per altra banda, s'inclouen aportacions que, tot i que tracten aspectes concrets de les aules d'acollida, són clau per entendre el seu funcionament. L'anàlisi es duu a terme des d'un marc teòric concret —Llei d'Educació de Catalunya i *Model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya*— i posteriorment s'exposen perspectives de futur a partir dels encerts i les mancances trobats a la recerca. L'objectiu principal és posar en comú una línia pedagògica sobre la qual construir futures recerques de cara a millorar el sistema d'acollida.

**Paraules clau:** aula d'acollida, acollida lingüística, atenció a la diversitat, inclusió, llengua catalana

## RESUMEN

Este trabajo recoge las investigaciones más importantes que se han hecho hasta el momento sobre las aulas de acogida del sistema educativo de Cataluña. Se introducen i se analizan las propuestas académicas en dos secciones. Primero, las aportaciones que tienen un horizonte más ambicioso y se aproximan al objeto de estudio des de una perspectiva muy global. Estas aportaciones son la de Vila et al. (2007) y la de Siqués (2008); ambas representan los enfoques de referencia del presente trabajo. Por otro lado, se incluyen aportaciones que, aunque tratan aspectos concretos de las aulas de acogida, son clave para entender su funcionamiento. Las obras se analizan desde un marco teórico concreto —Ley de Educación de Cataluña y *Model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya*— y posteriormente se exponen perspectivas de futuro a partir de los aciertos y carencias encontrados en las investigaciones. El objetivo principal es poner en común una línea pedagógica sobre la cual construir futuros estudios para mejorar el sistema de acogida.

**Palabras clave:** aula de acogida, acogida lingüística, atención a la diversidad, inclusión, lengua catalana

## ABSTRACT

This work collect the most important research done until this day about the Catalan educational system's *reception classrooms*. Academic approaches are introduced and analysed in two different sections: on the one hand, the proposals with an ambitious horizon and a global study approach. These studies are Vila et al. (2007) and Siqués (2008) and they serve as the reference approaches for this work. On the other hand, proposals that address more specific features of the subject of study which are key to understand its function and mechanism. The analysis is based on a specific theoretical framework — Catalan Education Law and *Model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya*—. Subsequently, we propose future perspectives on this subject based on successes and weaknesses found in the research. The main goal is to set and share an educational approach in common to build future research on to improve the *reception* and welcoming system.

**Key words:** reception classroom, linguistic welcoming, diversity outreach, inclusion, catalan language

## TAULA DE CONTINGUTS

<b>1. INTRODUCCIÓ</b> .....	<b>3</b>
1.1. <i>PRESENTACIÓ</i> .....	3
1.2. <i>OBJECTIUS</i> .....	4
1.3. <i>METODOLOGIA</i> .....	4
<b>2. CRITERIS DE SELECCIÓ I CLASSIFICACIÓ</b> .....	<b>6</b>
<b>3. MARC DE REFERÈNCIA</b> .....	<b>7</b>
3.1. <i>MARC LEGAL</i> .....	7
3.2. <i>MARC TEÒRIC</i> .....	9
<b>4. GRANS PROPOSTES</b> .....	<b>10</b>
4.1. <i>VILA et AL.(2007)</i> .....	10
4.2. <i>SIQUÉS (2008)</i> .....	11
4.3. <i>ANÀLISI CRÍTICA</i> .....	18
<b>5. PROPOSTES MENORS</b> .....	<b>22</b>
5.1. <i>GINÉ et AL. (2009)</i> .....	22
5.2. <i>BENITO I GONZÁLEZ (2010)</i> .....	23
5.3. <i>MAYANS I SÁNCHEZ (2014)</i> .....	26
5.4. <i>FORCADA (2016), SÁNCHEZ (2019), JUAN-GARAU (2020)</i> .....	27
5.5. <i>ANÀLISI CRÍTICA</i> .....	28
<b>6. RECAPITULACIÓ I CONCLUSIONS</b> .....	<b>31</b>
6.1. <i>RECAPITULACIÓ</i> .....	31
6.2. <i>CONCLUSIONS</i> .....	33
<b>7. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES</b> .....	<b>35</b>

# 1. INTRODUCCIÓ

## 1.1. PRESENTACIÓ

Les aules d'acollida emergeixen en el sistema educatiu de Catalunya el curs 2004-2005 com a mesura addicional d'atenció a la diversitat, concretament a l'alumnat nouvingut, dins del Pla de Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social. El motiu d'aquesta mesura és l'augment dels fluxos migratoris que arriben a Catalunya i el consegüent increment d'alumnes estrangers matriculats als centres educatius catalans. Com es desenvolupa més endavant, és innegable la gran diversitat que es troba a les aules de Catalunya; tant és així que el percentatge d'alumnat estranger supera el 15%. Aquestes persones necessiten atenció especialitzada, ja que quan arriben no parlen la llengua vehicular i han d'iniciar el procés d'adaptació a un nou país. Per aquest motiu, les aules d'acollida tenen com a objectiu “aconseguir que [l'alumnat nouvingut] se senti ben acollit, escoltat i valorat, alhora que se li ofereixen les eines bàsiques per tirar endavant el seu procés d'ensenyament-aprenentatge.” (Generalitat de Catalunya, 2006). Així, les aules d'acollida tenen dues funcions principals que, en realitat, són les dues cares d'una mateixa moneda. Per una banda, té una funció socialitzadora: integrar i incloure l'alumnat estranger a la societat d'acollida. És on molts nouvinguts estableixen les primeres relacions i comencen a formar nous nuclis socials. Per altra banda, l'aula d'acollida vol ser un espai on aprendre la llengua d'acollida —el català, posicionat com a eix vertebrador del sistema educatiu i element de cohesió social— amb una atenció especialitzada i amb l'objectiu que l'alumne pugui accedir als continguts curriculars el més aviat possible.

Ara bé, la situació del català és complicada, no gaire favorable. En molts centres educatius, els àmbits d'ús de la llengua catalana és reduïen a la classe de Llengua Catalana i Literatura i és gairebé impossible sentir una conversa en català als patis. De fet, l'InformeCat (Plataforma per la Llengua, 2019) informa que “només el 24'6% de les converses dels alumnes de l'ESO al pati són en català a les zones urbanes de Catalunya”. Sembla, doncs, que les aules d'acollida són una zona de resistència on s'ensenyava a persones nouvingudes una llengua cada cop més minoritzada que a poc a poc va perdent espais d'ús <sup>1</sup>. Per aquests motius i davant la insatisfacció generalitzada dels resultats d'aquest recurs quant a qüestions principalment lingüístiques, hauria de ser una prioritat

---

<sup>1</sup> Per a obtenir més dades sobre la situació sociolingüística general, es poden consultar els informes de política lingüística del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya i els InformeCAT de Plataforma per la Llengua

del sistema educatiu portar a terme recerques reals amb la intenció d'obtenir dades significatives per a millorar la qualitat d'atenció a aquesta diversitat ètnica, cultural i lingüística. Però la recerca que se n'ha fet des que es va posar en marxa aquest recurs, ara fa 15 anys, és més aviat escassa. I sembla que no s'hi para gaire atenció des dels òrgans administratius i universitaris.

D'aquesta necessitat de trobar respostes i solucions a un conflicte tan important com és l'acollida de nouvinguts, també en surt la meua motivació per a aquest treball. A més, personalment penso que el màster en què s'inclou el present TFM, té moltes mancances formatives a nivell d'escola inclusiva i diversitat. Per aquest motiu la recerca que abordaré a continuació és un procés acadèmic que em forma no només en competències de recerca bibliogràfica, sinó també en les matèries que han mancat en la meua formació durant aquest curs. Tots aquests factors sumats, al meu interès personal cap a l'ensenyament del català com a llengua segona i la gran experiència d'estar en una aula d'acollida durant les meves pràctiques constitueixen les raons principals del meu treball de final de màster.

## 1.2. OBJECTIUS

Els objectius del treball són els següents:

- i. Presentar la recerca acadèmica sobre l'acolliment lingüístic del sistema educatiu de Catalunya que s'ha fet fins el moment.
- ii. Aportar una valoració crítica: assenyalar els buits i mancances d'aquesta recerca i proposar perspectives de futur i una línia pedagògica sobre la qual construir futures recerques.

## 1.3. METODOLOGIA

Com que aquest treball és una revisió bibliogràfica sobre un objecte d'estudi concret —l'acollida lingüística del sistema educatiu de Catalunya— s'ha seleccionat una sèrie de documents que il·lustra la recerca que s'ha fet fins a dia d'avui. Els criteris establerts per a la selecció i classificació de la bibliografia es redacten al punt 2.

Primer de tot s'estableix un marc de referència —punt 3— que marca les línies pedagògiques d'actuació general, així com les bases i intencions sobre les quals hauria d'estar muntat el sistema educatiu i, concretament, el punt d'interès principal del TFM: la inclusió i integració de l'alumnat nouvingut. Per tant, l'anàlisi que es dur a terme al segon bloc es basa en aquests ideals que promouen els documents que configuren el marc

legal i teòric i, també, en els postulats del corrent educatiu constructivista, corrent en què més s'ha incidit en el màster en què s'inclou aquesta assignatura. .

Tal com es pot veure a l'índex i al punt 2, la classificació de les propostes teòriques es divideix en grans propostes i propostes menors, que es presenten de forma objectiva prèviament a la seva anàlisi. Les grans propostes tenen un pes molt important i difereixen dels objectius més concrets de les altres aproximacions, així que s'articula una crítica específica per a aquests estudis i una altra per a les propostes menors.

## 2. CRITERIS DE SELECCIÓ I CLASSIFICACIÓ

Els criteris que s'han fet servir per classificar les obres que s'han revisat són els següents<sup>2</sup>:

- i. Ordre cronològic<sup>3</sup>
- ii. Aportacions acadèmiques<sup>4</sup>
  - Grans propostes vs. propostes menors

Així doncs, les obres que s'han revisat són:

- iii. Propostes teòriques de gran ambició:
  - Vila et al. (2007)
  - Siqués (2008)
- iv. Propostes teòriques d'ambició limitada:
  - Giné et al. (2009)
  - Benito i González (2010)
  - Mayans i Sánchez (2014)
  - Forcada (2016)
  - Sánchez (2019)
  - Juan-Garau (2020)

---

<sup>2</sup> Per tal de no excedir l'extensió màxima del treball, només s'han revisat aportacions acadèmiques. Per a futures recerques, cal incloure-hi, també, propostes de materials i experiències pràctiques i propostes mixtes —acadèmiques i de materials—.

<sup>3</sup> Les obres que es presenten van des del 2005 fins el 2019. És important establir aquest criteri perquè mostra els moments en què s'han produït més publicacions sobre les aules d'acollida i, per tant, els moments en què ha suscitat més interès.

<sup>4</sup> No s'han tingut en compte aportacions publicades a plataformes periodístiques com ara entrevistes, articles d'opinió, etc.

### 3. MARC DE REFERÈNCIA

#### 3.1. MARC LEGAL

Les aules d'acollida s'incorporen al sistema educatiu català el curs 2004-2005 com a recurs integrat dins el Pla LIC — Pla de Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social— (Departament d'Educació, 2004) davant l'increment dels fluxos de població immigrant i la consegüent escolarització d'un gran nombre d'alumnes que desconeixen la llengua catalana, considerada eix vertebrador de l'educació catalana i factor fonamental per a la integració social de l'alumnat des de l'article 15 del títol II de la Llei 12/09, del 10 de juliol —LEC. El pla LIC sorgeix el 2004 com a resposta als TAE —Tallers d'Adaptació Escolar— impulsats el 1999 per a aquells alumnes que no tenien una llengua primera romànica i que, per tant, tenien més dificultats per aprendre la llengua d'acollida, el català. La metodologia dels TAE no manifestava bons resultats ni en l'aspecte lingüístic ni en el d'integració social; per aquest motiu, el Pla LIC prioritza la integració social i el procés d'acollida de l'alumnat nouvingut, fet que afavoreix un bon aprenentatge de la llengua. Segons les dades del Ministeri de l'Interior, extretes de l'Informe de Política Lingüística (Direcció General de Política Lingüística, 2005), el 2005 la població immigrant representava el 6'9% de la població de Catalunya. A dia d'avui, en representa un 16'2% del total (Institut d'Estadística de Catalunya, 2020). Aquestes dades es tradueixen en una diversitat ètnica, lingüística i cultural molt rica que s'ha de gestionar des de l'àmbit educatiu, entre d'altres, per a la integració de tot l'alumnat tant a l'aula com al carrer. La llengua és, com s'ha esmentat, una peça clau en aquest procés.

L'article 10.1 del títol II de la LEC està dedicat al règim lingüístic del sistema educatiu de Catalunya. Estableix que “els currículums han de garantir el ple domini de les llengües oficials catalana i castellana en finalitzar l'ensenyament obligatori [...]”, que el català és la llengua vehicular i habitual del sistema educatiu en totes les activitats i materials lectius, excepte en el cas de les matèries d'altres llengües. Així mateix, l'article més important que emmarca l'objecte d'estudi del TFM és el 10.2 i diu:

“Els alumnes que s'incorporin al sistema educatiu sense conèixer una de les dues llengües oficials tenen dret a rebre un suport lingüístic específic. Els centres han de proporcionar als alumnes nouvinguts una acollida personalitzada i, en particular, una atenció lingüística que els permeti iniciar l'aprenentatge en català. Així mateix, els centres han de programar les activitats necessàries per a garantir que tots els alumnes millorin progressivament el coneixement de les dues llengües



oficials i que hi hagi concordança entre les accions acadèmiques de suport lingüístic i les pràctiques lingüístiques del professorat i altre personal del centre.”  
(Llei 12/2009, del 10 de juliol, d’educació: 7)

L’article 40 assenyala la importància i la direcció del compliment dels articles citats anteriorment. Impulsa i promou la creació del plans d’entorn perquè centres educatius i ajuntaments treballin conjuntament per a la creació de programes socioeducatius que tinguin com a objectiu principal la integració social en l’entorn i la participació ciutadana, la qual cosa inclou l’ampliació de les possibilitats d’ús de la llengua catalana. De la mateixa manera, des del Pla de Govern de la XII Legislatura (Generalitat de Catalunya, 2018) es proposa un model educatiu plurilingüe i intercultural amb la llengua catalana com a eix vertebrador i factor clau per a l’equitat i la cohesió social que, a més, impulsa “la col·laboració amb altres administracions per crear espais interculturals i plurilingües, més enllà de l’escola”.

Per a tractar tota aquesta diversitat lingüística i cultural, el Departament d’Ensenyament publica *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya. L’aprenentatge i l’ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural*. És un document que, tot i que no està previst en el Pla de Govern actual (Generalitat de Catalunya, 2018), presenta la interpretació i les orientacions normatives i didàctiques que fa l’Administració del títol 2 de la LEC. Segueix les directrius teòriques i metodològiques que proposa el Pla LIC i altres investigacions que es revisen en aquest treball. Alhora proposa també noves corrents metodològiques per enfocar l’ensenyament lingüístic, com els TIL —Tractament Integrat de Llengües— i TILC —Tractament Integrat de Llengua i Continguts— i explica amb profunditat conceptes rellevants que apareixen freqüentment, els quals la recerca no s’atura a precisar; per exemple: *educació plurilingüe, competència comunicativa, marc integrador*. Aquest document dedica un apartat sencer a l’alumnat d’origen estranger que tracta l’acollida i el suport lingüístic, així com la integració de les llengües familiars a l’escola. Algunes de les propostes més importants que se’n poden treure són:

- i. El procés d’acollida inclou l’acollida inicial, l’aula d’acollida i el suport lingüístic i social posteriors. Aquest procés és responsabilitat de tota la comunitat educativa, no sols de la CAD —Comissió d’Atenció a la Diversitat— i el tutor de l’aula d’acollida. Per això, cal que cada centre elabori un pla d’acollida i tots els docents s’organitzin i cooperin per facilitar la benvinguda als alumnes nouvinguts.

- ii. El seu grup i el seu tutor de referència seran els de l'aula ordinària.
- iii. L'aula d'acollida ha de donar resposta als processos emocionals de l'alumnat nouvingut, així com implicar-se en la seva integració social. A més, depenent de l'escolarització prèvia de l'alumne, cal treballar els hàbits escolars i socials.
- iv. Ensenyar en competència comunicativa bàsica —A2 del MECR— perquè posteriorment puguin desenvolupar les competències CALP i, així, accedir al currículum. Per això, cal un enfocament plurilingüe que ensenyi la llengua d'acollida a partir de les llengües i cultures d'origen.
- v. És imprescindible el suport lingüístic i social post-aula d'acollida per tal de garantir la igualtat d'oportunitats i caminar cap a l'equitat, ja que, com diu la recerca, els alumnes nouvinguts tarden entre cinc i set anys a dominar el llenguatge acadèmic. Aquest suport pot ser un docent encarregat de proporcionar-lo individualment, altres dotacions addicionals del centre, etc. Com que l'accés al currículum és un objectiu que no es pot obviar, s'han de prioritzar determinats continguts com ara: vocabulari específic, gèneres textuais habituals en l'àmbit curricular —descripció, argumentació, etc.— i habilitats relacionades amb un llenguatge més acadèmic —expressió i comprensió escrita, per exemple.

### 3.2. MARC TEÒRIC

Després de setze anys en funcionament, les contribucions acadèmiques i d'investigació entorn de les aules d'acollida no són gaire abundants: d'aquí el motiu principal d'aquest treball.

Els dos primers treballs que es van dur a terme amb profunditat foren el de Vila et al. (2007) i el de Siqués (2008). Ambdós treballs exploren les diverses variables que intervenen a l'hora d'analitzar i relacionar les característiques dels alumnes d'aula d'acollida amb els seus resultats a les proves de català de nivell A2.

Les demés contribucions no tenen un enfocament tan globalitzat, sinó que parteixen d'uns objectius diferents, centrats en aspectes més concrets de l'acolliment lingüístic. A l'apartat següent s'estructuren les obres que s'analitzen en aquest TFM, però no se n'inclouen més al marc de referència per la seva especificitat.

## 4. GRANS PROPOSTES

### 4.1. VILA et AL.(2007)

La primera proposta ambiciosa que es va fer fou la de Vila et al. (2007), publicada al volum XXI de la revista Catalan Review. És un estudi comparatiu de les aules d'acollida de primària i de secundària del sistema educatiu de Catalunya en què també participa l'autora de la segona gran proposta, que es descriu al punt 4.2. La metodologia que s'aplica consisteix en una prova de nivell de català —A2— i un qüestionari d'adaptació i integració escolar que han de respondre separatament els alumnes, els tutors d'aula d'acollida i els tutors d'aula ordinària. És la mateixa metodologia que emprà Siqués (2008), però té una amplitud d'estudi molt més gran: 10043 alumnes de primària —591 centres— i 6474 de secundària —332 centres. Es presenten els resultats en tres parts: característiques de l'alumnat —edat, L1, país d'origen, etc.—, coneixement de català amb relació a les variables individuals i anàlisi del qüestionari d'adaptació i integració escolar.

A la primera part, s'exposen les dades sobre les característiques de l'alumnat que han participat a l'estudi i que reflecteix la diversitat del moment a les aules d'acollida de primària i secundària. Algunes dades rellevants són les següents:

- i. La majoria de l'alumnat nouvingut ha tingut una escolarització prèvia regular: 76'8% a primària i 84'1% a secundària.
- ii. L'alumnat sense escolarització prèvia a primària és un 6'8%; a secundària, un 3%.
- iii. A primària hi ha alumnes procedents de 56 països i parlants de 59 llengües diferents. A secundària, en canvi, es compten 80 països i 66 llengües.
- iv. L'alumnat de secundària passa més hores a l'aula d'acollida que no pas el de primària.

La segona part, relacionada amb els resultats de la prova de nivell i les variables individuals, mostra resultats que van en la mateixa direcció que els de Siqués (2008). S'observa que els alumnes que passen menys hores a l'aula d'acollida, que han estat escolaritzats prèviament, que porten més temps a Catalunya i que tenen una llengua primera romànica són els que obtenen millors resultats tant a primària com a l'ESO. Els alumnes amb una llengua primera sinotibetana com el xinès són els que obtenen resultats menys favorables. Per altra banda, la tercera i darrera part, centrada en la variable d'adaptació i integració escoltar, els resultats mostren que és un "factor important per descriure les diferències sobre coneixement de català de l'alumnat de primària i

secundària.”. Resulta doncs, que els millors resultats els obtenen també aquells que han aconseguit adaptar-se adequadament a l'àmbit escolar. Però hi ha altres variables que incideixen en el procés d'adaptació: aquells que han tingut una escolarització prèvia regular, que porten més temps a Catalunya, que passen menys hores a l'aula d'acollida i que parlen una llengua romànica presenten una major tendència a estar més ben integrats. Així mateix, la percepció que els alumnes tenen de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària varia segons la seva L1 i el seu país d'origen: l'alumnat amb una llengua primera semítica té molt bona percepció tant de l'aula d'acollida com de l'aula ordinària, l'alumnat xinès té una millor perspectiva de l'aula d'acollida que no pas de l'aula ordinària, etc.

Les conclusions que se'n poden treure són:

- i. Els resultats obtinguts tant de primària com de secundària són bastant semblants.
- ii. Els alumnes de secundària passen més temps a l'aula d'acollida que no pas els de primària. Els autors ho atribueixen, per una banda, al fet que el professorat “no acceptava l'augment l'heterogeneïtat a l'aula com a conseqüència de la incorporació d'alumnat amb un nivell baix o molt escàs de la llengua de l'escola”. Per altra banda, al fet que a secundària sembla que es prioritza l'objectiu d'aprendre català el més aviat possible, sense parar més esment a qüestions emocionals i d'integració.
- iii. Les variables més importants segueixen sent l'adaptació escolar, el nombre d'hores que passa l'alumne a l'aula d'acollida i la seva L1.
- iv. Es manifesta una manca general, tant a primària com a secundària, d'expressió escrita.

#### 4.2. SIQUÉS (2008)

L'aportació més important que s'ha fet fins el moment és la de Siqués (2008). Una tesi doctoral que descriu i avalua les aules d'acollida d'educació primària de Catalunya, a més d'explorar les variables que condicionen l'alumnat nouvingut a l'hora d'aprendre la llengua catalana. És la proposta que té un horitzó més ambiciós perquè, a diferència d'altres aproximacions, combina aspectes clau per al desenvolupament d'una bona recerca: una contextualització àmplia del fenomen —l'acolliment lingüístic—, una anàlisi acurada i conclusions precises i totalment lligades al cos de la tesi.

Quant al primer bloc, la contextualització, comprèn àmbits diversos, tots importants per a la caracterització de la recerca. Comença amb la descripció del nou paradigma social del moment: la societat de la informació i la societat de xarxes en contraposició a la concepció vertical de l'organització social. En aquest model social en

què el capitalisme n'és el protagonista, les noves dinàmiques d'organització del treball es tradueixen en majors desigualtats socials que propicien els fluxos migratoris de les persones.

“Més aviat, [la nova immigració] respon a aquelles persones que disposen d'instruments i capacitats per subsistir però que viuen en territoris que han quedat fora de l'economia global i busquen apropar-se als nodus que posseeixen el coneixement i que produeixen la informació. Certament, moltes vegades aquest apropament no es fa en nom propi sinó com a inversió de futur per a les seves criatures.” (2008:12)

Aquest nou paradigma i els projectes de vida fan que sigui necessari plantejar-se un model educatiu diferent, que no es basi en la informació per la informació, totalment desvinculada de la realitat col·lectiva i individual, que incorpori les noves tecnologies i s'adapti al present social cada vegada més divers quant a cultures, llengües i condicions socioeconòmiques. Així, exposa la necessitat d'apostar per la multiculturalitat i el plurilingüisme, ja que la pluralitat i diversitat social creixent impossibiliten transmetre una cultura hegemònica i homogènia que serveixi de referència per a tots els alumnes i els garanteixi el progrés social i personal de cada un.

Un punt important que també desenvolupa és el canvi demogràfic que ha produït la immigració a Catalunya i com ha incidit en l'àmbit educatiu des de finals dels anys 90 i principis dels 2000. Aquest apartat aporta dades concretes que ajuden a entendre el context de la tesi i les variables que s'exploren a l'apartat d'anàlisi. És important conèixer dades sobre immigració a Catalunya, ja que els subjectes principals de les aules d'acollida són precisament immigrants. Per exemple: “durant el curs 2006-2007, el percentatge d'alumnat estranger a les aules de primària i de secundària obligatòria era 13'83% i 13'54% respectivament”. Altres dades que ja destapen variables de pes són els països d'origen dels nouvinguts.

TAULA III

Població estrangera a Catalunya per grup de països a 1 de gener de 2007

	Nombre de persones	Percentatge respecte al total
Total	913.757	100
EU-25	132.850	14,54
Resta d'Europa	101.145	11,07
Àfrica	248.753	27,22
Amèrica del Nord i Central	48.458	5,30
Amèrica del Sud	292.784	32,04
Àsia i Oceania	89.767	9,82

Font: IDESCAT (2007)

Taula 1. Població estrangera a Catalunya per grup de països a 1 de gener de 2007. Extreta de Siqués (2008).

La immigració arribada de tots aquests indrets contribueix a una diversitat lingüística elevada. En el moment en què es va fer aquest treball, a les escoles catalanes l'alumnat nouvingut parlava un total de 58 llengües. Les dades que presenta aquest apartat configuren un altre argument —que es reforça amb a l'apartat d'anàlisi— a favor de considerar obsolet el model establert fins el moment i encarar l'educació des d'un punt de vista plurilingüe i multicultural amb què tota la diversitat de l'alumnat pugui identificar-se.

El següent apartat, titulat *L'alumnat d'origen estranger i l'adquisició de la llengua de l'escola*, exposa els estudis sobre l'adquisició de llengües escolars en contextos d'immigració. Tots ells estableixen una part crucial del marc teòric sobre el qual se sustenta la recerca. En aquest bloc ja hi apareixen conceptes com ara la distinció entre les competències lingüístiques relacionades amb l'àmbit acadèmic i les competències conversacionals<sup>5</sup>, tan esmentada al *Model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya* (Departament d'Ensenyament, 2018). Els estudis més rellevants que hi apareixen són Cummins (2000), Cummins (1981) i Ramírez (1992). El primer diu que els aprenents d'una nova llengua tarden com, a mínim, cinc anys a arribar al mateix nivell de CALP que resta d'alumnes autòctons. Els altres dos mostren que una escolarització amb un model plurilingüe que té en compte les llengües primeres —L1— dels parlants és més

<sup>5</sup> A partir d'ara, es farà referència a aquests conceptes amb la terminologia CALP —*cognitive academic language proficiency*— i BICS —*basic interpersonal communicative skills*. Aquestes sigles apareixen per primer cop a Cummins (2008).

efectiva. Els estudiants que només rebien *input* escolar en la llengua d'acollida —l'anglès, en aquells casos— tardaren entre set i deu anys a aconseguir un bon nivell de CALP. En canvi, aquells escolaritzats que rebien formació tant en la seva L1 com en la llengua d'acollida, tardaren entre quatre i set anys a dominar l'anglès acadèmic. Les dades, a més a més, defineixen l'edat com a variable imprescindible a l'hora d'analitzar l'aprenentatge de la llengua d'acollida. A partir de certa edat —7 anys, segons Maruny i Molina (2000)—, els alumnes ja no depenen únicament de la immersió lingüística i la simple interacció amb la resta per a adquirir la llengua. També l'estudi de Maruny i Molina (2000) segueix la tendència de la resta d'estudis a separar les competències d'interacció bàsica de les acadèmiques. Per aquest motiu, és necessari el suport lingüístic a certs cicles de primària i a secundària. Aquest apartat assenyala també la L1 com a factor important per a la adquisició de la llengua de l'escola.

L'apartat següent agafa una perspectiva històrica de les aules d'acollida. N'explica l'origen, el Quebec canadenc, els models d'acolliment que s'hi varen crear —aula d'acollida tancada a tres nivells: debutant, intermedi i avançat; el model d'integració parcial i el model d'integració total—, així com models d'altres països europeus i dels EEUU. D'aquest bloc destaquen dues consideracions que comparteixen la majoria de treballs analitzats en aquest TFM. Primer, la importància de la integració. Cal posar èmfasi en el fet que l'alumnat nouvingut se senti identificat, acceptat i reconegut més que en l'adquisició de la llengua de l'escola per sobre de qualsevol altre factor. Tenir les necessitats emocionals dels alumnes cobertes propicia un bon estat anímic per a aprendre la llengua d'acollida; en cas contrari, la pressió d'aprendre-la pot produir-li un rebuig que s'ha d'evitar. Per altra banda, es donen arguments a favor de considerar l'aula ordinària com a lloc de referència principal perquè els alumnes, amb suport lingüístic, puguin integrar-se a l'escola el més aviat possible.

“si la llengua s'aprèn fent coses amb ella, ¿com és possible aprendre la llengua fent únicament coses de llengua amb professorat especialitzat? Per incorporar els usos escolars de la llengua cal fer coses on apareguin aquests usos i, per tant, el que cal és participar en activitats d'ensenyament i aprenentatge on s'utilitzi aquesta llengua, la qual cosa passa per l'aula ordinària i, a la vegada, utilitzar les classes de llengua de l'aula ordinària per recolzar la implicació de l'alumnat en aquestes activitats.” (2008: 80-81)

El cinquè i últim apartat de la part de contextualització explica les diverses mesures d'acolliment lingüístic que s'han implementat a Catalunya des dels anys 90: des dels TAE —Tallers d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics— fins a les aules d'acollida que coneixem a dia d'avui, incloses dins el pla LIC —Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social. El procés ha estat el següent:

TAE → TAE amb incorporació parcial a l'aula ordinària (TAEC/TAED) → Tallers de Llengua → Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera → Pla LIC 2004-2005 (aules d'acollida).

Les actuacions prèvies al pla LIC presentaven defectes en el seu disseny i van fallar perquè centraven els esforços a ensenyar català a grups de nouvinguts sense la presència ni el suport d'alumnes autòctons, afavoria la segregació i els professors de l'aula ordinària trobaven els avenços molt mínims, gairebé insignificants. Tampoc es tenien en compte les competències CALP. En canvi, el pla LIC situa la integració social en primer pla juntament amb la integració lingüística i cultural. En aquest apartat, a partir del desplegament teòric que es fa del pla LIC, ja surten conceptes també compartits per moltes altres investigacions, com ara:

- i. El català com a eix vertebrador d'un projecte educatiu plurilingüe
- ii. El català com a eina de cohesió social
- iii. Projecte educatiu plurilingüe
- iv. Interculturalitat
- v. Plans d'entorn

En definitiva, aquest apartat descriu detalladament l'objecte d'estudi de la tesi de Siqués: les aules d'acollida del sistema educatiu català.

“El Pla LIC és un projecte ambiciós que, com hem explicat, té com a objectiu l'augment de la cohesió social a Catalunya sobre la base de fer possible una educació escolar que garanteixi el coneixement de la llengua catalana i promoció el seu ús al territori, que faci possible que tot l'alumnat adquireixi les habilitats, les capacitats, els valors i les actituds necessàries per poder desenvolupar-se feliçment i amb autonomia en un món cada vegada més complex i que, des de l'educació intercultural, promogui actituds col·lectives que permetin una gestió adequada, des del diàleg i el respecte, de la diversitat creixent en la nostra societat.”  
(2008:106)



La segona part de la tesi correspon a la metodologia, els objectius, l'anàlisi de les dades i les conclusions. Els objectius principals són:

- i. “Descriure els resultats sobre coneixement de català de l'alumnat de primària a les aules d'acollida de Catalunya escolaritzat durant el curs 2006 2007”.
- ii. Conèixer quines són les variables que descriuen millor les diferències de puntuació de l'alumnat a la prova de llengua catalana que hem utilitzat i quin pes té cadascuna d'elles. A més, s'afegeix una nova variable, *adaptació escolar*, per tal d'aclarir el debat aula tancada vs. aula oberta.
- iii. Veure fins a quin punt la política lingüística del moment derivada del pla LIC és o no adequada.

El total d'alumnes que participen de forma completa a l'estudi és de 5724, procedents de 590 CEIP entre tots els serveis territorials. La metodologia que s'aplica consisteix en una prova de nivell de català —A2— i un qüestionari d'adaptació escolar que han de respondre separatament els alumnes, els tutors d'aula d'acollida i els tutors d'aula ordinària. La prova de nivell avalua les quatre habilitats bàsiques i típiques: comprensió oral, expressió oral, comprensió escrita i expressió escrita — a la tesi s'expliquen els objectius específics— Taula 2.

TAULA XXXIII

Puntuacions màximes i referencials de la prova de coneixement de català

	<b>Puntuació màxima</b>	<b>Criteri referencial Cicle Mitjà</b>	<b>Criteri referencial Cicle Superior</b>
Comprensió oral	55	45	45
Expressió oral	88	70	70
Comprensió lectora	28	17	22
Expressió escrita	43	29	34

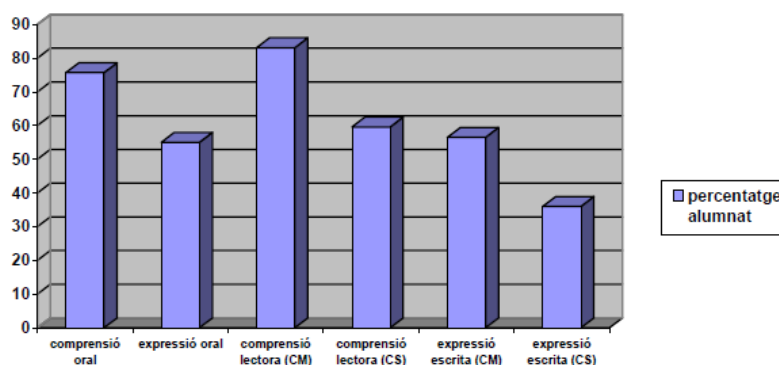
Taula 2. Barems de puntuació de cada habilitat avaluada. Extreta de Siqués (2008)

A més, s'inclou un qüestionari que recull les dades personals dels alumnes per tenir el control de les variables que es s'estudien, que són el servei territorial, la titularitat jurídica del centre, el curs, el nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida, l'escolarització prèvia, el temps d'estada a Catalunya, la L1, el bilingüisme familiar —si n'hi ha—, la família lingüística, el país d'origen, el continent i l'edat. A part de les que

s'analitzen al qüestionari d'adaptació escolar i a la prova de nivell. A partir de la descripció de la metodologia i els instruments, comença l'anàlisi de les dades.

L'autora fa primer una anàlisi de les hores que passen els estudiants a les aules d'acollida —93'4% hi passa menys de dues hores diàries—, de les dades obtingudes a través de la prova de nivell de català —el percentatge que arriba o supera el criteri referencial per a cada habilitat avaluada s'il·lustra al gràfic 1— i, en un segon subapartat del punt 8—*El coneixement de català de l'alumnat de les aules d'acollida de primària de Catalunya durant el curs 2006-2007*—, relaciona els resultats obtinguts de les diferents habilitats avaluades amb les variables considerades significatives per a abordar l'objectiu ii.

Gràfic 1.  
Percentatge d'alumnat que arriba o supera el criteri referencial a totes les habilitats lingüístiques avaluades. Extret de Siqués (2008)



De les conclusions, que casen amb les que obtenen Vila et al. (2007), en podem destacar el següent:

- i. La gran majoria d'escoles tenen aules d'acollida que funcionen com a aules obertes —93'4%— en comparació al 6'6% de centres l'aula d'acollida dels quals encara sembla una aula tancada.
- ii. El paper de l'aula d'acollida és fonamental.
- iii. Encara existeix la creença generalitzada que el primer que ha de fer l'alumnat és aprendre la llengua de l'escola.
- iv. El coneixement de català de l'alumnat de les aules d'acollida encara està molt lluny dels nivells de llengua oral i escrita que utilitza el context escolar.
- v. El coneixement de català de les aules d'acollida és suficient per garantir nous desenvolupaments en aquella llengua a l'aula ordinària.
- vi. Una adaptació escolta mitjana/alta afavoreix de forma impecable l'adquisició de la llengua d'acollida.
- vii. Les variables que condicionen més l'aprenentatge de la llengua catalana són:

- vii.1. Escolarització prèvia
- vii.2. L1
- vii.3. Hores que roman a l'aula d'acollida per setmana
- viii. Les competències CALP es desenvolupen més favorablement a l'aula ordinària.
- ix. S'estableix una relació entre els desenvolupaments de l'habilitat d'expressió oral i les competències CALP.

#### 4.3. ANÀLISI CRÍTICA

Les dues obres tot just descrites formen l'enfocament teòric més ambiciós que s'ha dut a terme fins a dia d'avui. Ambdós estudis es complementen molt bé, presenten metodologies i resultats semblants, a més d'una mostra de participants és més que significativa.

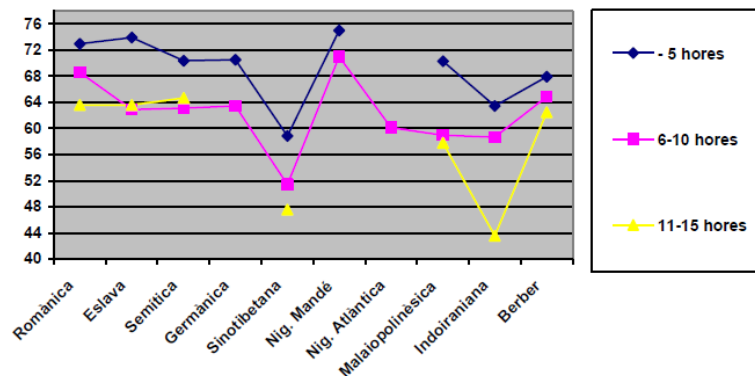
La primera fortalesa d'aquest enfocament és la perspectiva història que fa sobretot Siqués (2008). La contextualització que es presenta és necessària: ajuda a entendre les bases socioeconòmiques que impulsen els fluxos migratoris, els projectes de vida de les persones migrants i la precarietat en què viuen la majoria d'aquestes persones, víctimes del capitalisme atroç que les explota tot just arribar al país d'acollida. Des del primer moment, s'exposen les principals problemàtiques: la gran dificultat quasi impossible que alumnes nouvinguts arribin —sobretot a secundària— al mateix nivell de competències CALP que els alumnes autòctons, mesures que s'han implantat a altres països i les raons per què no han funcionat —TAE, aules tancades, models d'integració parcial, etc. És un punt a favor que a la primera part, fent només unes pinzellades dels resultats, estableixi la línia pedagògica principal que considera que s'ha de seguir per a una bona praxis i bons resultats a l'aula d'acolliment. La línia pedagògica lliga amb les propostes anteriors — Pla LIC, Vila et al. (2007)— i amb les posteriors, com ara el *Model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya*: apostar per un ensenyament integrat, lluny de sistemes que promouen la segregació, que prioritzi l'estat i procés emocional de l'alumne nouvingut i li proporcioni un pla individualitzat en què els punts principals de referència siguin l'aula ordinària i el tutor ordinari. Aquest últim punt es completa amb la següent crítica molt encertada de Vila et al. (2007), que més tard es lliga amb Benito i González (2010) i Giné (2009). Sembla que a secundària els alumnes nouvinguts passen més hores a l'aula d'acollida que no pas a primària, fet que emergeix de dues possibles premisses. Per una banda, molts professors veuen aquests alumnes com una càrrega i no saben com gestionar les seves dificultats amb la llengua i els continguts curriculars. Per altra banda, a

secundària, potser per mor de la pressió curricular i/o de la projecció acadèmica/professional més propera, es prioritza l'aprenentatge de la llengua catalana dins l'aula d'acollida i no tant a l'aula ordinària.

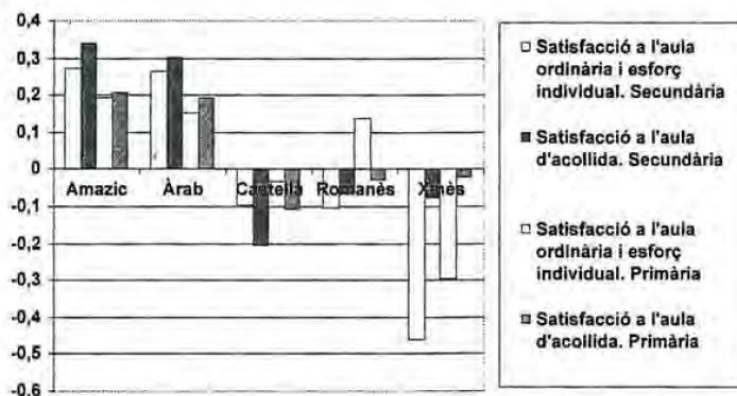
Pel que fa als instruments de recerca —Prova de Nivell A2 i qüestionari d'adaptació escolar—, val a dir que des d'una perspectiva actual de treball per competències la prova de nivell A2 és obsoleta: es treballen les habilitats lingüístiques de forma separada, amb un enfocament comunicatiu una mica limitat que deixa poc espai a la creativitat i amb contextos textuais molt típics que potser no s'avenen a la realitat de tots. Per altra banda, les il·lustracions, i els enunciats són inclusius: diferents colors de pell i pentinats, i apareixen noms més comuns en persones nouvingudes. Tot i les desavences que es puguin puntualitzar avui, s'ha de tenir en compte el model educatiu del moment i que no és un fet que desviï els resultats, ja que si fos així, possiblement no s'haguessin trobat les correspondències significatives que s'han trobat a partir de les variables establertes. Quant al qüestionari d'adaptabilitat, primer de tot s'ha de reconèixer l'encert dels investigadors d'incorporar-lo i considerar-lo clau dins la recerca, ja que lliga amb el marc teòric d'aquell moment —Pla LIC— i l'actual —*Model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya*. Es precis senyalar que s'ha de llegir i interpretar des de l'objectiu de la tesi i de l'estudi, que és observar les possibilitats que ofereix la variable *adaptació escolar*. Sembla que els autors no tenen com a objectiu esbrinar l'arrel de possibles problemes d'adaptació i integració. Simplement s'interessen per l'adaptació escolar com a variable que condiona l'aprenentatge de la llengua d'acollida. Seguint aquesta premissa, el qüestionari està ben formulat perquè permet, efectivament, posicionar aquesta variable com un dels factors més importants per a l'èxit educatiu dels alumnes nouvinguts. Aquesta troballa reforça l'argument que és precís de prioritzar el benestar emocional i social d'aquest alumnat, ja que l'impulsarà a uns millors resultats i bons coneixements de la llengua catalana. En cas contrari, com ja s'ha explicat, es poden crear dinàmiques de rebuig a la llengua que poden ser fatals per al seu desenvolupament acadèmic.

Quant a l'anàlisi dels resultats, ambdós estudis utilitzen la mateixa metodologia. La descripció que en fa Siqués (2008) és més molt més precisa i ampla, encara que Vila et al. (2007) complementa els seus resultats amb els d'educació secundària. Aquesta diferència de precisió es deu al format de la publicació: Siqués (2008) és una tesi doctoral i Vila et al. (2007) un article a la revista *Catalan Review*. La unió dels resultats d'aquests

dos treballs és brillant i aporta una visió que cobreix gran part del sistema educatiu obligatori de Catalunya. Les anàlisis han permès d'identificar les variables més importants a l'hora d'avaluar el procés d'aprenentatge de la llengua d'acollida i les habilitats lingüístiques bàsiques que es proposen els autors. Les tendències que es manifesten en funció d'origen, L1, hores d'aula d'acollida, entre d'altres, són crucials per entendre que en el sistema educatiu d'aquell moment —i també actual— hi ha grups de d'estudiants que estan condemnats al fracàs. Per exemple, els gràfics 3 i 4 són una petita mostra de les dificultats generals que presenta l'alumnat xinès quant a l'aprenentatge del català i la seva traducció a una baixa satisfacció al sistema educatiu i d'acollida en comparació amb altres grups lingüístics. Parlant de l'alumnat xinès, que és un dels grups que presenta més dificultats lingüístiques, l'autora interpreta la seva lentitud en el procés d'aprenentatge des de les teories deterministes de Sapir i Worf. Afirmar que “quan la llengua pròpia i la nova llengua són molt distants lingüísticament, la primera no ajuda a l'adquisició de la segona sinó que la dificulta”. Actualment des de la lingüística teòrica s'han refutat aquestes teories i, per tant, se n'hauria de fer una altra interpretació a partir de teories d'adquisició i aprenentatge de llengües més moderns. Se sap, de fet, que les habilitats expressives emergeixen més tard que les de comprensió, ja que és el procés d'adquisició natural.



Gràfic 2. Alumnat amb una escolarització regular, hores a l'aula d'acollida, família lingüística i expressió oral. Educació primària. Curs 2006-2007. Extret de Siqués (2008).



Gràfic 3. "SATISFACCIÓ A L'AULA ORDINÀRIA I ESFORÇ INDIVIDUAL" i "SATISFACCIÓ A L'AULA D'ACOLLIDA" segons els grups lingüístics a primària i a secundària. Extret de Vila et al. (2007).

Cap dels dos estudis critica que la majoria de l'alumnat nouvingut es trobi als centres públics. No aquesta dada aïllada, sinó el fet que les escoles i instituts concertats i privats no han d'afrontar el repte i la responsabilitat de tractar i escolaritzar alumnat nouvingut.

Finalment, la presentació de les conclusions també dista molt d'un estudi a un altre per mor del format, però és molt positiu que coincideixin els punts principals i que les tendències que es dibuixen en funció de les variables casin. Un punt positiu per a Vila et al. (2007) és que parla del dol migratori que sofreixen els alumnes de secundària, critica que l'alumnat nouvingut de secundària passi més hores a l'aula d'acollida que els de primària i posa en relleu que l'acolliment és responsabilitat de tot el centre educatiu. Les conclusions de l'estudi de Siqués estan molt ben estructurades i són molt clares. Gairebé no es troben punt desfavorables en aquests estudis. Per tant, es pot afirmar que són recerques que s'han dut a terme amb molt d'èxit: han complert els seus objectius i s'han convertit en els referents principals d'aquest àmbit.

## 5. PROPOSTES MENORS

### 5.1. GINÉ et AL. (2009)

Els autors d'aquest article posen de manifest la mancança formativa dels professors de secundària en matèria d'inclusió: interculturalitat, acollida, aspectes curriculars, metodològics i organitzatius per al tractament de la diversitat. Creuen, doncs, que els professors han de rebre una formació específica en tots aquests aspectes per a poder atendre en bones condicions l'alumnat nouvingut, a més d'una formació en competències generals, ja que consideren l'experiència del CAP —Curs d'Adaptació Pedagògica—del tot insuficient. Per aquest motiu, un dels objectius del treball és identificar i posar nom a tot aquest coneixement i competències que es precisen per oferir un bon acolliment social i lingüístic a aquest tipus d'alumnat, perseguir “la igualtat d'oportunitats [...] i [lluitar] clarament contra el perill de l'exclusió social”. Altres objectius són:

- i. Orientar i donar criteris, a partir de la informació recollida, per a la planificació de modalitats de formació permanent del professorat de secundària al voltant de la problemàtica d'atenció educativa de l'alumnat nouvingut.
- ii. Orientar possibles modificacions del currículum de formació inicial del professorat de secundària.

Els instruments que utilitzen per a la recollida de dades són 12 entrevistes semiobertes a 6 IES públics, 5 grups de discussió de professors a 21 IES públics, observació participant a 6 IES públics que han tingut experiències d'èxit i un qüestionari a 20 IES.

Així, amb aquests instruments i objectius, la recerca s'estructura en dues parts. La primera part exposa i explica, tal com es titula, les *competències docents per atendre educativament l'alumnat nouvingut*, que en són sis. Totes segueixen els principis d'escola inclusiva. Els autors, a través d'aquestes sis competències, volen projectar una educació per a tothom i especialment per als alumnes nouvinguts. Per això, creuen que el docent ha de ser capaç d'establir una comunicació real amb l'alumne, ha de ser capaç d'adaptar el currículum, la metodologia, el temps i els continguts a cada persona i nivell. Però el docent necessita reforç institucional i de centre: que els documents de centre s'elaborin des d'una perspectiva inclusiva, que el conjunt del professorat treballi conjuntament cap a una mateixa direcció i que no s'oblidi la “funció social de l'aprenentatge”. Són conscients dels límits que té l'escola com a entitat educativa; no obstant, s'ha d'invertir en plans d'entorn que propiciïn la comunicació interactiva amb les famílies i entitats

públiques i que atenguin la projecció extraescolar de l'alumne, sigui en l'àmbit acadèmic o laboral per a la seva integració. Els professors participants de la recerca, a partir de la seva experiència, combreguen a pensar que falta més comunicació amb les famílies—novingudes i locals— i integrar-les més en l'educació dels seus fills, que el professorat estigui més ben format i que es creï una xarxa de suport i interacció entre alumnes i de coordinació i treball amb diversos agents socioeducatius.

A continuació, se senyalen els criteris base de formació del professorat de secundària. Un nou ordre, en aquell moment, del BOE —2007—, recull el següent:

“la necessitat de desenvolupar competències relatives al disseny i desenvolupament d'espais d'aprenentatge atenent a l'equitat, els valors, el respecte dels drets humans; competències que promoguin en l'alumnat la capacitat d'aprendre per si mateix i amb altres; competències per desenvolupar en els estudiants la confiança i l'autonomia, com també per generar processos d'interacció i comunicació i fomentar l'aprenentatge i la convivència a l'aula.”

Altres criteris que es tenen en compte a partir de les entrevistes amb els docents, promouen la millora qualitativa professional: aprendre a partir d'una bona combinació de teoria i pràctica que promogui la reflexió i l'esperit crític, coordinar les necessitats dels centres educatius amb el que s'ensenya a la universitat, formar els nous educadors a partir d'escenaris diversos, possibles i reals perquè puguin desenvolupar competències i estratègies didàctiques efectives. Es desenvolupa, també, la preocupació en formació activa i permanent. Els professors entrevistats no fan referència a cap tipus de formació concreta, però manifesten necessitats que manquen: formació mínima en llengües estrangeres com el xinès o l'àrab, programes que els ajudin a sentir-se segurs i competents per aplicar noves metodologies. Consideren elemental aprendre entre iguals i crear xarxes d'experiències i coneixement en què hi puguin participar tots els professionals, aprendre d'experts i que els centres es formin en conjunt.

## 5.2. BENITO I GONZÁLEZ (2010)

El present estudi posa el focus d'atenció en un tema clau que fins el moment no s'havia tractat: la transició dels alumnes nouvinguts de l'aula d'acollida a l'aula ordinària. Sintetitza els punts forts i els punts febles de les aules d'acollida i ofereix orientacions i reflexions realistes per al professorat per a facilitar l'escolarització dels alumnes



estrangers, centrades en qüestions organitzatives més que no psicològiques i afectivopedagògiques. Tot i que els autors saben que l'actuació més efectiva és l'atenció individualitzada, que cada alumne és diferent i que no es pot representar el col·lectiu nouvingut com a homogeni, elaboren unes guies sobre els elements compartits per diversos alumnes que responen a característiques socials i processos grupals.

Estructuren el procés d'acollida en cinc fases, que es presenten a continuació i se n'expliquen les idees principals.

- i. Avaluació inicial i assignació de curs. Els autors apunten que la recollida de dades individuals de cada alumne és un element clau per a atendre les seves necessitats acadèmiques i socials. Conèixer a partir de primeres entrevistes el nivell educatiu de l'alumne, les seves competències lingüístiques, inseguretats, situació sociofamiliar i personal i el seu estat emocional és la primera passa cap a determinar estratègies educatives per a la seva incorporació a l'aula d'acollida. A més, l'acollida inicial pot condicionar tot el procés d'escolarització. Per aquest motiu, les proves inicials d'escolarització prèvia s'haurien de dur a terme en la seva L1, ja que la intenció no és d'avaluar exclusivament els seus coneixements, sinó també capacitats, actituds i competències. És convenient que un professor hi sigui present i tingui una actitud positiva i encoratjadora. Pel que fa a l'assignació de curs, l'edat és la variable que preval per damunt les altres, a no ser que l'alumne tingui certes dificultats que abasteixin més recursos que un PI i el pas per l'aula d'acollida. Són aspectes que s'han de tenir clars quant a beneficis acadèmics i socials i que s'han de consultar amb l'alumne. “[...]és convenient prioritzar la normalització del seu itinerari escolar a partir de l'assignació del curs més proper per edat.”.
- ii. Assignació de grup classe i d'aula d'acollida. Havent fet la recerca, es troben tres formes de gestionar l'aula. Però n'hi ha una que sobresurt per damunt les altres pel seu caràcter integrador. Cal coordinar el màxim possible els horaris de l'aula d'acollida i l'aula ordinària perquè l'alumne assisteixi a l'aula ordinària en les assignatures en què té més facilitats, i a l'aula d'acollida en aquelles en què presenta més dificultats. No obstant, aquesta metodologia dificulta la creació de grups estables a l'aula d'acollida. Davant els problemes organitzatius que presenten moltes aules d'acollida —no té una jornada completa, els grups són massa heterogenis, etc.—, els autors proposen grups de treball reduïts i incorporar

més d'un professor a l'aula d'acollida. A més, la implicació i formació del tutor de l'aula ordinària és fonamental per a assegurar un espai segur i agradable a l'alumnat nouvingut.

- iii. Establiment de continguts i objectius de cada aula. Les necessitats que tenen els alumnes són diverses. Les condicions d'entorn favorables són indispensables per a propiciar la integració i inclusió de l'alumnat nouvingut. És normal i favorable que en un primer moment els alumnes s'ajuntin entre iguals —mateix origen, L1—, però s'han de treballar també aspectes relacionals que els ajudin a iniciar relacions més enllà del grup ètnic i de l'aula d'acollida com a espai de refugi. Per això, és tasca de tot el centre educar en interculturalitat. La distància lingüística és un altre factor a tenir en compte pel que fa a les necessitats lingüístiques. Així, els autors expliquen diversos enfocaments teòrics per a treballar-les en funció de la distància lingüística. Pel que fa a les necessitats educatives, s'exposen diversos abordaments segons el nivell d'escolarització prèvia individual. En el cas d'alumnes nouvinguts sense cap tipus d'escolarització, per exemple, s'ha d'“identificar els continguts i habilitats prioritars a tractar, malgrat que això suposi renunciar a la finalització amb èxit de l'escolarització obligatòria”. Benito i González conviden a qüestionar i repensar els continguts essencials d'ESO que es transmeten als alumnes i la metodologies que s'empren. Ells en fan una proposta a partir de tres grups: relacionals, lingüístiques i educatives. Per primer cop en la recerca es parla de xenofòbia i racisme que poden patir grups de nouvinguts i els autors creuen que és bo distribuir els alumnes a l'aula ordinària i d'acollida de forma estratègica i afavorir dinàmiques socials en temps de lleure perquè es fomenti la interculturalitat i s'obrin els grups tancats. Estableixen, també, les competències bàsiques —CO, CE, EE, EO, càlcul mental, autonomia de treball, etc.— i insisteixen a treballar-les a l'aula ordinària amb adaptacions curriculars sempre que sigui possible.
- iv. Agrupacions a l'aula d'acollida. Les aules d'acollida, com a dispositiu flexible, permeten adaptar-se a diversos tipus d'agrupació en funció de les característiques de cada centre. Els perfils dels alumnes són tan diversos que no es pot formular una estructuració perfecte, totes tenen avantatges i inconvenients. Els criteris estructurals de funcionament d'atenció a la diversitat que els autors han detectat durant la recerca són el nivell de català, l'edat/cicle educatiu i la procedència. La situació de diversitat convida a fer combinacions de tots aquests criteris. S'han

d'evitar també sentiments de por i inseguretats que es poden general en concebre l'aula d'acollida com un espai de refugi i l'aula ordinària com un espai d'amenaça. En aquest apartat també s'inclouen estratègies per a atendre els alumnes amb necessitats lingüístiques i educatives. Totes van en consonància amb la línia pedagògica general. Amb tot, creuen que l'aula d'acollida és un dispositiu flexible que s'ha de configurar en funció de les necessitats individuals i generals de l'alumnat.

- v. Disseny del procés de transició de l'aula d'acollida a l'aula ordinària. En aquest apartat es denuncia la falta d'estructuració del procés de transició de l'aula d'acollida a l'aula ordinària. Presenten algunes lògiques que existeixen a diversos centres: establir un mínim d'hores a l'aula d'acollida, revisar trimestralment el progrés de l'alumne, revisar contínuament el progrés de l'alumne i adaptar els horaris i establir un itinerari fix estandarditzat. També difereixen els criteris de transició —evolució real de l'alumne, adaptació d'horaris favorable, competències mínimes de català, actitud, disposició favorable, etc. Creuen, però, que els criteris mínims exigibles són el domini de la lectoescriptura, els hàbits escolars i les competències que li permetin desvincular-se de l'aula d'acollida progressivament. Quant a la transició, els responsables haurien de ser l'equip docent i el tutor d'aula d'acollida, juntament amb l'alumne nouvingut. Més tard, però, a 4t d'ESO es planteja la dificultat d'avaluació perquè entren en conflicte els objectius del currículum i els objectius del PI.

Finalment, els autors tornen a fer una menció especial a la importància de construir i concebre el centre educatiu com a centre d'acollida, encarregat en conjunt de l'atenció a la diversitat.

### 5.3. MAYANS I SÁNCHEZ (2014)

Aquesta és una aproximació teòrica que segueix el model de les grans aportacions ja comentades. L'article és un recull dades des del curs 2005-2006 fins el curs 2013-2014 sobre les aules d'acollida. No obstant, forma part d'un estudi més elaborat i ambiciós que no s'ha arribat a publicar. Primer, amb ajut de gràfics, contextualitza la investigació en el marc de l'increment de població immigrant a Catalunya, les mesures que s'han pres fins el moment —TAE, aula d'acollida, etc.— i la fluctuació del nombre d'aules d'acollida del sistema educatiu de Catalunya. En aquest cas, els instruments de recerca són un full de recollida de dades personals, proves d'avaluació d'habilitats lingüístiques i

comunicatives, una enquesta sobre la integració de l'alumne i un full de recollida de dades sobre l'organització del recurs. En realitat, així com es descriuen a l'article, aquests instruments permeten de recollir el mateix tipus de dades que recolliren Siqués (2008) i Vila et al. (2007).

Els objectius inclouen proporcionar la informació recollida sobre l'assoliment 'habilitats lingüístiques, els nivells d'integració escolar dels centres, així com valorar el recurs i l'atenció a l'alumnat nouvingut i, finalment, impulsar un model inclusiu d'atenció a l'alumnat nouvingut.

Els resultats, que corresponen a les dades recollides de 71.525 alumnes, es subdivideixen en: resultats sobre les dades personals dels alumnes, resultats sobre l'organització del recurs, resultats de l'avaluació d'habilitats lingüístiques i comunicatives i resultats d'integració escolar. El que es pot destacar és el següent:

- i. La mitjana d'alumnes per aula d'acollida de secundària és de 19. I la majoria d'alumnes hi assisteix entre 1 i 10 hores per setmana.
- ii. El curs 2012-2013, el 93'2% de l'alumnat nouvingut està matriculat a un centre públic.
- iii. S'observa una desigualtat entre les habilitats orals i les escrites. Les primeres tenen un índex de superació molt més alt que no el segon.
- iv. Els resultats d'integració són positius: L'autopercepció de l'aprenentatge és satisfactòria.
- v. Un nombre significat d'alumnes es relaciona majoritàriament amb alumnes de la mateixa cultura.

Els autors conclouen que convé de fer una anàlisi relacionant els resultats amb les variables. Creuen que l'aula d'acollida és un recurs que facilita la integració dels alumnes nouvinguts i contribueix a millorar la convivència del centre.

#### 5.4. FORCADA (2016), SÁNCHEZ (2019), JUAN-GARAU (2020)

Les dues primeres aportacions —Forcada (2016) i Sánchez (2019)— són un TFM i un TFG que segueixen més o menys la mateixa estructura de contextualitzar la recerca sobre l'acolliment lingüístic a Catalunya i, a partir de l'observació, entrevistes i enquestes a tres centres diferents, trobar els punts forts i els punts febles de l'aplicació de les mesures teòriques. Ambdues investigacions arriben a conclusions que es poden ajuntar i tractar de forma conjunta. Les retallades al sistema educatiu dificulten en gran mesura el procés

d'acollida dels estudiants nouvinguts, ja que en aquests centres no es fa de forma continuada, tal com suggereix el marc teòric i no hi ha suficient professorat per donar suport lingüístic. A més, fins i tot a cicles d'educació infantil es treuen nens de l'aula ordinària per a treballar aspectes lingüístics separats dels seus companys. També es fan propostes generals que segueixen la línia pedagògica comentada anteriorment. Plantegen el treball cooperatiu com a mètode eficaç d'aprenentatge i inclusió i l'elaboració i utilització real de plans individualitzats per a una millora qualitativa de l'acollida lingüística.

Per altra banda, Juan-Garau (2020) fa una revisió bibliogràfica sobre les llengües d'herència com a metodologia educativa cap a una educació plurilingüe i multicultural a diversos països. L'article té dues parts: una primera introductòria i de contextualització i una altra on es desenvolupen les idees i contextos d'actuació de l'educació en la llengua d'herència i la llengua d'acollida. L'autora exposa experiències molt positives i, havent analitzat diferents enfocaments, afirma que la competència lingüística afecta, en gran part, l'autoidentificació i integració de l'alumnat nouvingut, a més dels factors socials i contextuals com la marginació i l'estigma. Educar en L1 o llengua d'herència ajuda a formar la identitat pròpia de l'individu i afavoreix la disposició cap a l'aprenentatge de la llengua d'acollida.

### 5.5. ANÀLISI CRÍTICA

Les obres tot just descrites representen, la majoria, aproximacions teòriques sobre aspectes més concrets de l'acollida lingüística. Aquest són: la transició de l'aula d'acollida a l'aula ordinària, l'ensenyament a través de la L1, la formació del professorat de l'aula d'acollida i experiències d'estudiants de grau i de màster a una aula d'acollida. Benito i González (2010) treballen l'acollida des d'un ventall de possibilitats molt ample. Les cinc fases que, molt encertadament, proposen s'expliquen detalladament, tenint en compte la diversitat dins la diversitat i para atenció a detalls concrets i a desenvolupar idees i formes de treballar en funció de les necessitats bàsiques de diversos grups d'alumnes —necessitats lingüístiques, educatives, relacionals i les seves combinacions, alumnes amb escolarització prèvia regular, sense escolarització, etc. És un treball acurat que para esment als inconvenients i avantatges de cada ítem que desenvolupa, cosa que permet d'obtenir-ne una imatge ampla i realista. El més important és com configura la imatge de l'acollida: un procés llarg, continu i fluctuant que és distint per a cada alumne. Per aquest motiu, així com suggereixen el Pla LIC i el *Model*

*Lingüística*, posen en relleu la rellevància dels primeres entrevistes, ja que extreure informació com ara el lloc d'origen, la L1 de l'alumne, el nivell d'escolarització — variables clau a Vila et al. (2007) i Siqués (2008)—, la situació sociofamiliar o el seu estat emocional ajudaran a elaborar un pla individualitzat basat en estratègies pedagògiques més concretes que realment satisfacin les seves necessitats i pugui integrar-se satisfactòriament. La seva aproximació és ben realista, ja que fins i tot afirmen que en alguns casos, determinats alumnes estan condemnat a renunciar a acabar l'ESO amb èxit per no tenir temps suficient d'adquirir bases per al desenvolupament de les competències comunicatives i acadèmiques. Quant a la fase cinc, en què estableixen els criteris i lògiques a seguir per a estructurar la transició de l'aula d'acollida a l'aula ordinària, val a dir que tots segueixen la concepció constructivista de l'aprenentatge: avaluació permanent, coordinació entre aules i departaments, tenir en compte l'opinió de l'alumne, adaptació permanent... Són criteris que es plantegen d'una forma que no ho fan els documents administratius —Pla LIC o DOGC. De totes maneres, manca una mica més de concreció i explicitació quant a la metodologia a seguir en aquests casos. S'entén que l'acolliment és —o hauria de ser— un procés individualitzat, però potser seria convenient de tenir unes estructures fermes i alhora adaptables segons la situació que guessin els docents i també els alumnes i les famílies sobre què s'ha de fer, com i què s'ha de tenir en compte en cada moment de la transició.

Quant a l'article de Giné et al. (2009), que critica la manca de formació de què disposa el professorat d'aula d'acollida sobre atenció a la diversitat —concretament, l'alumnat nouvingut, val a dir que és molt necessari. El que més crida l'atenció onze anys més tard són les esperances que tenen els autors que el màster de professorat, que en aquell moment encara no s'havia implementat, oferiria una formació més especialitzada en matèria de diversitat, cosa que no és així. Les necessitats que els professors d'aula d'acollida entrevistats expressen, encara que no mencionin cap tipus de formació concreta, són interessants perquè demanen una formació teoricopràctica que tingui l'aula real com a marc teòric i d'actuació. Les directrius que senyala aquest article de cara a la gestió de l'aula d'acollida no són del tot específics, sinó que podrien ser també directrius per a professors d'aula ordinària. Aquest fet es pot lligar amb la idea de multiculturalitat i plurilingüisme a l'aula i amb el fet que l'aula ordinària ha de ser sempre l'aula de referència i on, en un sistema idíl·lic, s'hauria de desenvolupar tota la docència. És un

encert, també, que responsabilitzin tot el centre de l'acollida de l'alumnat nouvingut i que els documents de centre es redactin amb una perspectiva d'atenció a la diversitat.

Pel que fa a Mayans i Sánchez (2014), com ja s'ha comentat a l'apartat 5.3, segueix pràcticament la mateixa metodologia que Vila et al. (2007) i Siqués (2008). Ofereix dades més actualitzades, recollides durant vuit cursos diferents de 71.525 alumnes. L'article és bàsicament un recull de dades que teòricament forma part d'una recerca més ambiciosa que no s'ha arribat a publicar. Els resultats que s'avancen en aquest document deixen entreveure tendències molt semblants a les de les recerques de referència de l'apartat 4, però no se'n pot fer una crítica més enllà dels aspectes positius dels resultats.

De l'apartat 5.4, els treballs universitaris són aproximacions menors que ofereixen una perspectiva concreta de 3 centres educatius per treball. Tots dos coincideixen a interpretar les aules d'acollida com a una entitat flexible que s'adapta a cada centre educatiu en funció de les necessitats dels alumnes. Les conclusions que en treuen les autores a partir de la seva experiència es poden vincular al plantejament teòric general que segueix el treball i les obres analitzades. L'aproximació de Juan-Garau (2020) treballa un aspecte més concret que fins el moment s'ha tractat poc o gens: el paper que juga l'ensenyament de la L1 de l'alumne nouvingut en la construcció de la seva pròpia identitat. Aporta molts bon arguments —recolzats per l'experiència de tots els investigadors que cita— que reforcen la línia del plurilingüisme i la multiculturalitat, i e, a més, proposa d'incloure activitats curriculars multilingües. És un punt a favor considerar els canvis de codi, en un entorn multilingüe, un fenomen típic i engrescador. Amb tot, però, és un factor complicat a dia d'avui perquè a les escoles els canvis de codi pràcticament només esdevenen entre el castellà i el català, però sempre a favor del castellà. Aquesta metodologia que exposa Juan-Garau, com ja s'ha esmentat, sembla favorable i lliga amb la línia pedagògica del marc teòric. Ara bé, falten contextos reals on aplicar-la, igual que altres idees que han sorgir prèviament. És difícil de programar activitats multilingües i educar en llengües d'herència si la formació del professorat és escassa i els recursos no són els adients.

## 6. RECAPITULACIÓ I CONCLUSIONS

### 6.1. RECAPITULACIÓ

Les aules d'acollida ja fa quinze anys que funcionen al sistema educatiu català com a mesura addicional. Malgrat que diversos autors analitzats en aquest treball afirmen que la funció de l'aula d'acollida és primordial i que el nivell de català que s'hi assoleix és suficient, en la majoria de casos, per accedir a continguts curriculars generals, hi ha una sensació generalitzada d'insatisfacció per part dels professionals de l'educació tant pels resultats generals com per la falta de formació professional. De fet, Siqués (2008) ja afirma que el nivell de català d'aquests estudiants està molt lluny dels nivells requerits per al bon desenvolupament acadèmic. Malgrat aquesta insatisfacció, la recerca en aquest àmbit no és gaire abundant i l'Administració no dona directrius clares. En el present treball s'han analitzat les obres acadèmiques que s'han trobat més importants i més ben relacionades amb l'objecte d'estudi.

L'atenció a l'alumnat nouvingut és un camp que encara s'ha d'explorar més a fons perquè és tan ample i té tantes qüestions a tractar que necessita enfocaments multidisciplinaris i transversals. A continuació s'enumeren els àmbits que s'haurien de tractar des de la recerca.

- i. Els resultats de les proves de nivell de català. Vila et al. (2007), Siqués (2008) i Mayans i Sánchez (2014) obtenen dades molt valuoses sobre el nivell de català dels alumnes de les aules d'acollida. Fins i tot, la segona autora els tracta amb relació a les variables que condicionen l'aprenentatge dels alumnes nouvinguts. Els altres estudis, sobretot a Mayans i Sánchez (2014) manquen d'una anàlisi profunda que trobi tendències que es puguin relacionar amb Siqués (2008) i, així, començar a construir més marcs teòrics sobre dades reals i amb la intenció de millorar la qualitat de l'acolliment. Aquests estudis són clau perquè han destriat les variables més importants alhora de descriure el procés d'aprenentatge i han trobat tendències que permeten fer agrupacions més generalitzades. Aquest fet hauria de permetre de crear documents d'actuació adaptables a característiques i condicions grupals —sempre tenint en compte que cada alumne és diferent Tal com també apunten Benito i González (2010), les variables individuals que les obres de referència consideren s'han de conèixer i tenir en compte per a la configuració de plans individualitzats



que responguin a les necessitats de l'alumne nouvingut i els facilitin el procés d'integració.

- ii. La variable *adaptació escolar* i la funció integradora de l'aula d'acollida. Aquesta variable inclosa en les recerques i que segueix la funció integradora de l'escola que marca el Pla LIC s'ha posicionat com a imprescindible per entendre el procés d'aprenentatge de la llengua d'acollida. Ara bé, les enquestes a partir de les quals s'analitza l'adaptació escolar, haurien d'incorporar aspectes socials i d'entorn que afecten els processos d'adaptació dels alumnes, com ara qüestions de discriminació racista i/o etnocèntrica. En definitiva, s'han de buscar els motius i estructures que hi ha darrere dels índex d'adaptació. En conseqüència, i com demanen la majoria dels estudis, els centres educatius s'haurien de posicionar com a responsables de l'acollida de l'alumnat nouvingut, fer una feina conjunta i evitar que la responsabilitat sigui únicament del tutor d'aula d'acollida i la CAD.
- iii. La formació del professorat. El fet que qualsevol professor funcionari de carrera —o interí, en alguns casos— de qualsevol especialitat pugui ser tutor d'aula d'acollida dificulta l'establiment d'una figura prototípica i amb una formació determinada que desenvolupi aquesta feina. Si bé és cert que existeixen molts recursos didàctics, sembla que els professors se senten insegurs quan han d'introduir noves metodologies o, en general, quan entren i ensenyen en una aula d'acollida. A més a més, els professors d'aula ordinària tampoc tenen una formació sòlida d'atenció a la diversitat i es veuen incapaços d'atendre aquest tipus d'alumnat. Per aquest motiu, cal que els màsters de formació del professorat i els graus d'educació primària i secundària s'impliquin més a formar els nous professors en atenció a la diversitat.
- iv. És clar que per la manca de recursos i per l'estructura del sistema educatiu i d'acollida hi ha determinats alumnes nouvinguts que han de sacrificar el fet de finalitzar l'etapa de secundària amb èxit per haver d'adquirir competències, habilitats i continguts bàsics. Cal, com diuen Benito i González (2010), establir les competències i coneixements bàsics que han d'adquirir els alumnes nouvinguts a les aules d'acollida, quins són els criteris que els permeten transitar completament cap a l'aula ordinària. I,

sobretot, com s'ha d'estructurar la transició d'aula d'acollida a aula ordinària, ja que cada centre actua d'una manera o una altra.

Així, analitzats els articles i explicades les perspectives, sembla que es pot definir una línia pedagògica compartida. L'aula d'acollida no ha de ser un espai tancat ni estàtic, sinó que ha de fluctuar de manera diferent per a cada alumne en funció de variables com la L1 o l'escolarització prèvia. Per això, cal que tots el professors, tot el centre, tinguin la formació suficient per tal d'oferir a l'alumnat nouvingut una acollida de qualitat que cobreixi en primer pla les necessitats emocionals i adaptatives, cosa que afavorirà la disposició de l'alumne a aprendre la llengua i la cultura d'acollida. I, més tard, oferir un suport lingüístic continuat que li permeti d'accedir als continguts curriculars. Totes aquestes propostes potser serien més efectives si s'establís un lligam entre la recerca universitària, les necessitats dels centres educatius i la política lingüística de la Generalitat. A dia d'avui encara fan falta documents de l'Administració redactats sobre els fonaments de la recerca que estructurin els processos d'acollida i de transició, que expliquin els marcs d'actuació amb relació a les possibles agrupacions —escolarització prèvia, país d'origen, etc.— i que defineixin els criteris d'avaluació de coneixements de català que necessiten per a accedir amb èxit al currículum. En definitiva, falten marcs teòrics a partir dels quals actuar dins les aules.

## 6.2. CONCLUSIONS

La feina que han fet els autors de totes aquestes obres és molt lloable. Tots fan aportacions importants que ajuden a dibuixar un marc teòric que necessita, com s'acaba d'esmentar, estructurar-se i formalitzar-se per tal de seguir millorant la qualitat de l'acollida lingüística. A continuació, es presenten les conclusions del treball:

- i. Les possibles aproximacions teòriques a l'aula d'acollida són molt variades: cal estudiar l'acollida de nouvinguts com un procés llarg i de forma multidisciplinària. No es pot estudiar l'adaptació i integració sense tenir en compte les hipotètiques agressions racistes i/o etnocèntriques que poden patir aquests alumnes. I més si tenim en compte els principis d'educació inclusiva i la legislatura XII, que promouen una educació intercultural i plurilingüe. Aquestes mesures es poden aplicar en entorns sans i ben estructurats que sàpiguen gestionar conflictes de discriminació. Però perquè aquests escenaris

puguin esdevenir és imprescindible que tota la comunitat educativa s'acollí al Pla d'Acollida i col·labori cap a una mateixa direcció.

- ii. Les metodologies i instruments que es proposen per a recollir dades són molt útils. Per a futures recerques, només s'haurien d'actualitzar les proves de nivell de català per tal de fer-les més competencials i, a partir de la metodologia analítica que fa servir Siqués (2008), explorar les variables personals que dificulten o afavoreixen l'aprenentatge de determinades habilitats. D'aquesta manera, es podran elaborar plans individualitzats—que són l'eina més adient per un bon acolliment i seguiment del l'alumnat nouvingut— més eficaços i reals.
- iii. Actualment, a les aules d'acollida els professors fan una feina molt bona. Tot i la falta de formació i la necessitat d'una xarxa d'experiències en què tots puguin aprendre de tots, l'alumnat nouvingut se sent molt recolzat i els seus nivells de satisfacció quant a aprenentatge són, en general, alts. Són dades encoratjadores que conviden a no conformar-se amb els resultats i seguir investigant.
- iv. Finalment, val a dir que per tal que aquests alumnes s'incorporin a la societat —i ho facin en català— cal donar més importància als plans d'entorn. A dia d'avui, l'escola té una responsabilitat tant educativa com socialitzadora que s'hauria de compartir amb altres entitats públiques de l'entorn per assegurar bones condicions socials als alumnes estrangers i una continuïtat fora de l'escola.

## 7. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Benito, R. i González, S. (2010). *De l'aula d'acollida a l'aula ordinària. Orientacions per a la transició*. Fundació Jaume Bofill. <http://bit.ly/3bp3yFS>
- Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada. A reassessment. *Applied Linguistics*, 2, 132-149. [https://www.researchgate.net/publication/249237663\\_Age\\_on\\_Arrival\\_and\\_Immigrant\\_Second\\_Language\\_Learning\\_in\\_Canada\\_A\\_Reassessment](https://www.researchgate.net/publication/249237663_Age_on_Arrival_and_Immigrant_Second_Language_Learning_in_Canada_A_Reassessment)
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Departament d'Educació. (2004). *Pla per a la llengua i la cohesió social*. Generalitat de Catalunya. <http://www.xtec.cat/serveis/eap/e3900133/pdf/cohesio.pdf>
- Departament d'Educació. (2006). *L'aula d'acollida*. Generalitat de Catalunya. <http://bit.ly/31BYsle>
- Departament d'Ensenyament. (2018). *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya. L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural*. Generalitat de Catalunya. <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/model-linguistic/model-linguistic-Catalunya-CAT.pdf>
- Direcció General de Política Lingüística. (2005). *Informe de política lingüística 2004*. Generalitat de Catalunya. [https://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/informepl/arxius/ipl\\_2004.pdf](https://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/informepl/arxius/ipl_2004.pdf)
- Forcada, S. (2016). *Aules d'acollida com a recurs educatiu per a la inclusió d'alumnes nous* [Treball de Final de Màster]. Universitat de Girona. [https://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/15439/ForcadaTubauSandra\\_Treball.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/15439/ForcadaTubauSandra_Treball.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Generalitat de Catalunya. (2018). *Pla de Govern: XII Legislatura*. Generalitat de Catalunya. [https://presidencia.gencat.cat/web/.content/ambits\\_actuacio/pla\\_govern/XII\\_legislatura/XII\\_PdG.pdf](https://presidencia.gencat.cat/web/.content/ambits_actuacio/pla_govern/XII_legislatura/XII_PdG.pdf)

- Institut d'Estadística de Catalunya. (2020, Abril). *Població estrangera a 1 de gener. Per sexe i grups d'edat*. Generalitat de Catalunya. <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=anuals&n=10332&tema=estra>
- Giné, Núria et al. (2009). Necessitats de formació del professorat d'educació secundària obligatòria per donar resposta educativa a l'alumnat nouvingut. *Recerca i immigració*, 2, 129–149. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/21891/6/244221.pdf>
- Juan-Garau, M. (2020). L'educació de l'alumnat amb llengües d'herència: una mirada actual i reptes de futur. *Caplletra. Revista Internacional de Filologia*, 68, 177-197. <https://www.raco.cat/index.php/Caplletra/article/view/365853>
- Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*. [http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/normativa/normativa-educacio/lec\\_12\\_2009.pdf](http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/normativa/normativa-educacio/lec_12_2009.pdf)
- Maruny, L. i Molina, M. (2000). Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. *Memòria de recerca, 1 i 2*. La Bisbal d'Empordà.
- Mayans, P., i Sánchez, M. J. (2014). Les aules d'acollida de secundària. Instruments d'avaluació i resultats (2005 - 2014). *Novè simposi. Llengua, Educació i Immigració*. Universitat de Girona. [http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0016/5c250728-46e0-4ce3-972f-03400fbf015e/aa\\_sec\\_girona.pdf](http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0016/5c250728-46e0-4ce3-972f-03400fbf015e/aa_sec_girona.pdf)
- Plataforma per la Llengua. (2019). *Informecat. 50 dades sobre la llengua catalana*. Plataforma per la Llengua. [https://www.plataforma-llengua.cat/media/upload/pdf/informecat\\_2019\\_1560499259.pdf](https://www.plataforma-llengua.cat/media/upload/pdf/informecat_2019_1560499259.pdf)
- Ramírez, J.D. (1992). Executive summary. *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.21.143&rep=rep1&type=pdf>

- Sánchez, M. (2019). *La integració lingüística al sistema educatiu català: una anàlisi comparativa de tres centres escolars* [Treball de Final de Grau]. Universitat Pompeu Fabra.  
[https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/43188/sanchez\\_mas\\_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/43188/sanchez_mas_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Siqués, C. (2008). *Les aules d'acollida d'educació primària a Catalunya. Descripció i avaluació dels resultats* [Tesi Doctoral]. Universitat de Girona. <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/4690>
- Vila, I et al. (2007). Les aules d'acollida de l'educació primària i secundària obligatòria de Catalunya: un estudi comparatiu. *Catalan Review*, 21, 351–377.  
<https://www.raco.cat/index.php/CatalanReview/article/view/310128/400141>