

# ENTRE EL AULA DE ACOGIDA Y EL AULA ORDINARIA: IMPLICACIONES EN LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRADO<sup>1</sup>

Ricard BENITO PÉREZ y Sheila GONZÁLEZ-MOTOS

Universitat Autònoma de Barcelona

En los últimos años, la creciente llegada de población inmigrada ha generado el impulso de nuevas políticas de acogida y escolarización del alumnado de origen extranjero. En el marco de estas políticas, ha ocupado un lugar neurálgico la creación y desarrollo de las *aulas de acogida*, dispositivos creados con el objetivo de facilitar la primera acogida de los alumnos extranjeros en los centros educativos y ofrecerles, paralelamente, las herramientas básicas que les permitan desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que ha de ser su espacio educativo de referencia, el aula ordinaria.

Estos dispositivos han sido impulsados en diferentes comunidades autónomas con diferentes nombres: aulas temporales de adaptación lingüística (Andalucía), aulas de adaptación lingüística y social (Castilla y León), aulas d'acollida (Cataluña), aulas de enlace (Comunidad de Madrid), grupos de adquisición das linguas (Galicia), aulas de acogida (Murcia), aulas de inmersión lingüística (Navarra), etc.

En este texto presentamos un análisis de las estructuras organizativas de acogida y atención al alumnado inmigrado derivadas del reciente despliegue de las aulas de acogida en Cataluña. Las *aulas d'acollida* son un mecanismo con unos objetivos definidos a priori y unos recursos otorgados en función de un conjunto de criterios. Ahora bien, su estructuración y encaje dentro del centro, así como su relación con otros mecanismos de atención a la diversidad o de escolarización "ordinarios", no han sido pautados de forma rígida, sino que existe un amplio margen para su adaptación a la diversidad

<sup>1</sup> Este análisis se enmarca en una investigación realizada durante el curso 2007-2008 bajo el título "Processos d'escolarització de l'alumnat estranger: de l'aula d'acollida a l'aula ordinària", investigación financiada por la Fundació Jaume Bofill y disponible en [www.migracat.cat](http://www.migracat.cat).

de realidades en que se produce la escolarización del alumnado de origen extranjero en los centros de secundaria.

El objetivo del texto es doble. En primer lugar, pretendemos aportar elementos descriptivos referentes a las diferentes estructuras organizativas que se han articulado en los centros educativos de secundaria desde la creación de este dispositivo. Con este objetivo, y en base al trabajo empírico realizado en diferentes centros de secundaria, hemos elaborado una tipología de modelos organizativos atendiendo a diferentes opciones de encaje en las estructuras organizativas "ordinarias". En segundo lugar, es objetivo de este texto poner de manifiesto las tensiones implícitas en los diferentes modelos atendiendo a sus limitaciones y potencialidades para cumplir con su objetivo último: facilitar una incorporación "normalizada" de los alumnos de origen extranjero a las estructuras académicas ordinarias del centro. Lejos de plantear un análisis exhaustivo sobre el impacto de estos modelos en las trayectorias académicas de los alumnos (debido a que su complejidad supera las dimensiones de este estudio), nos proponemos aportar algunas reflexiones críticas en torno a las implicaciones y los potenciales efectos que estos modelos tienen sobre la acogida de este alumnado.

En el primero y segundo apartado del texto presentamos, respectivamente, la metodología de la investigación realizada y una breve contextualización de la orientación y del despliegue de las aulas de acogida en Cataluña. A continuación, en los tres siguientes apartados, abordamos las características más relevantes de los tres principales modelos organizativos derivados del trabajo empírico realizado en los centros educativos. Estos apartados se estructuran alrededor de los tres criterios de diseño que marcan las diferencias entre ellos: el diseño de los horarios, el perfil de agrupaciones de los alumnos y el perfil y las funciones del profesorado implicado. A lo largo de estos apartados, la descripción de las características principales de los modelos se acompaña de un conjunto de reflexiones en torno a sus límites y potencialidades. Por último, en el sexto apartado, se presentan algunas conclusiones finales.

## **1. Metodología**

Para abordar el objeto de estudio de esta investigación se ha realizado un conjunto de entrevistas a los docentes responsables de la atención a la diversidad de una muestra de diez centros de educación secundaria de Cataluña.

El objetivo principal en la selección de estos centros ha sido abarcar una cierta diversidad de estructuras organizativas por lo que a la acogida y escolarización del alumnado extranjero se refiere. Todos los centros seleccionados disponen de aula de acogida, pero su estructura, funcionamiento y encaje en el conjunto de la estructura organizativa del centro –tanto a nivel general como a nivel de atención a la diversidad– presentan algunas variaciones importantes.

Junto a estos criterios referentes al perfil organizativo del aula de acogida, la elaboración de la muestra responde también a la intención de recoger una cierta diversidad en relación al perfil del alumnado extranjero y del alumnado autóctono escolarizados en cada centro, así como a la ubicación geográfica de los centros, procurando una cierta dispersión territorial (de acuerdo a la estructura de los servicios territoriales de educación de Cataluña)<sup>2</sup>.

Han sido 24 las entrevistas realizadas en el marco del proyecto, habiendo entrevistado, como norma general, a dos profesores de cada centro: por un lado, al tutor (o tutores) del aula de acogida y, por el otro, al coordinador pedagógico de la ESO. Con esta selección de perfiles hemos pretendido obtener dos puntos de vista diferenciados: por un lado, la opinión del profesorado más directamente implicado en la atención al alumnado extranjero y responsable del funcionamiento del aula de acogida; por el otro, la visión de un responsable del centro, visión más global y a menudo más alejada del trato directo con el alumnado extranjero recién incorporado al sistema educativo de acogida.

Cabe matizar que, aunque esta ha sido la norma general, en dos centros el perfil del profesorado entrevistado ha variado<sup>3</sup>. En el primero, se ha entrevistado a la directora del centro en lugar del coordinador pedagógico y, en el segundo caso, se ha entrevistado a una coordinadora de Lengua y Cohesión Social<sup>4</sup> en lugar del tutor del aula de acogida.

<sup>2</sup> El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya organiza su actividad en el territorio catalán a través de ocho servicios territoriales que responden a unas características socioeducativas y territoriales diferenciadas, motivo por el cual consideramos interesante que la muestra abarcara centros de todos ellos.

<sup>3</sup> El cambio de perfil responde básicamente a la consideración por parte del centro de que, debido a la llegada reciente al cargo de dichas personas, era aconsejable entrevistar a aquellas otras con más tiempo en el centro y, por lo tanto, con mayor conocimiento de su situación y funcionamiento.

<sup>4</sup> Los coordinadores LIC ejercen de intermediarios entre los tutores del aula de acogida y los asesores del Departament d'Educació, siendo los responsables del proyecto lingüístico del centro.

Las entrevistas se realizaron siguiendo la técnica de la entrevista semiestructurada, estableciendo una serie de preguntas en torno a cuestiones como la organización del aula de acogida, la atención al alumnado inmigrante o la transición del aula de acogida al aula ordinaria. Si bien la entrevista a los dos docentes de cada centro siguió un mismo guión –con el fin de encontrar puntos de encuentro pero también divergencias entre ambas perspectivas y/o discursos–, a menudo fue necesario profundizar en distintos puntos según el perfil del docente, puesto que abordábamos un amplio abanico de aspectos (tanto de organización del centro como de dinámicas pedagógicas) y ambos docentes no disponían del mismo grado de información.

Finalmente, a partir de la información recogida en las entrevistas, se elaboró una ficha resumen para cada centro, con el fin de controlar aquellas variables que consideramos relevantes a la hora de estructurar una posible tipología de aulas de acogida. El contraste y análisis de estas fichas resumen derivaron en la tipología que presentamos en los próximos apartados.

## **2. Las aulas de acogida en Cataluña**

Las aulas de acogida fueron creadas en Cataluña en el curso 2004-2005 con el objetivo de superar los principales problemas planteados por el anterior modelo de incorporación del alumnado extranjero a los centros de educación secundaria y de ampliar la implementación de mecanismos de acogida también a los centros de educación primaria.

En el año 2003 se habían impulsado los talleres de adaptación escolar y aprendizajes instrumentales básicos (TAE),<sup>5</sup> dirigidos al alumnado incorporado al sistema educativo de acogida durante la etapa de educación secundaria obligatoria sin conocimientos de ninguna de las dos lenguas oficiales (catalán y castellano) y con graves déficits en su formación inicial.

Estos TAE estaban integrados en un IES concreto del municipio, pero también atendían al alumnado extranjero escolarizado en otros centros de educación secundaria del municipio. El alumnado extranjero repartía así su jornada lectiva entre los dos centros educativos, por las mañanas asistía a

<sup>5</sup> En el marco del Plan de actuación para el Alumnado de Nacionalidad Extranjera 2003/2006 (PAANE).

aquel donde estaba ubicado el TAE y, por la tarde, se integraba en su grupo-clase ordinario en el centro donde estaba matriculado.

La desvinculación del alumnado respecto a su centro educativo de referencia, junto a otras cuestiones como el incremento del índice de absentismo escolar entre los alumnos que asistían al TAE, motivaron un importante cambio en los mecanismos de atención al alumnado de nueva incorporación, cambio que quedó plasmado en la sustitución progresiva de los TAE por las aulas de acogida.

En el año 2004, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya impulsó el *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social (Pla LIC)*. Esta transformación respondía a la voluntad de incluir como objetivos de la política de atención al alumnado de nueva incorporación otros elementos que iban más allá de la acogida lingüística, teniendo también en cuenta aspectos emocionales, de convivencia y de cohesión social. De esta forma, el nuevo *Pla LIC* pretendía partir de "una visión más global para proporcionar y consolidar la lengua propia como eje vertebrador de un proyecto educativo plurilingüe y de un modelo educativo intercultural, con una finalidad de cohesión social"<sup>6</sup>.

Las aulas de acogida plantean algunas diferencias esenciales respecto a los TAE. En primer lugar, no se trata de un recurso externo sino que se plantea la creación de un aula de acogida en cada centro educativo, evitando así los desplazamientos del alumnado extranjero entre dos centros y reduciendo el absentismo escolar que estos originaban. En segundo lugar, las aulas de acogida amplían sus funciones, manteniéndose como un recurso de aprendizaje lingüístico pero convirtiéndose también en un mecanismo para impulsar la educación intercultural y la cohesión social en los centros. Y, en último lugar, las aulas de acogida no son un recurso exclusivo de la enseñanza secundaria, sino que se configuran como un recurso dirigido a los alumnos de incorporación tardía, es decir, a todos aquellos que se escolarizan a partir del segundo ciclo de educación primaria (ocho años), por lo tanto, también en esta etapa de la educación obligatoria.

La creación de un aula de acogida en un centro educativo comporta la asignación de un docente específico (el tutor de aula de acogida), así como una dotación informática, material didáctico y un plan de formación y

<sup>6</sup> *Pla per a la Llengua i la cohesió Social*. 2004. Generalitat de Catalunya: Departament d'Educació.

asesoramiento sistemático a través de los asesores LIC. El aula de acogida, según establece el *Pla LIC*, no se plantea necesariamente como un espacio físico, es decir, no solo implica la creación de un dispositivo de atención a la diversidad a través de la adjudicación de un tutor de acogida al centro, sino que requiere del compromiso explícito del equipo directivo para adecuar progresivamente las lógicas de funcionamiento del centro hacia su conversión en un centro acogedor. De esta forma, aunque el tutor de acogida debe ser el referente más cercano al alumno, es todo el centro educativo el responsable de la respuesta educativa que se ofrece al alumnado y su incorporación al centro no es únicamente una “responsabilidad” del tutor o tutora de acogida, sino de toda la comunidad educativa.

La configuración de las aulas de acogida, tal y como recoge el ya citado *Pla LIC*, queda sujeta a tres características. En primer lugar, se trata de un mecanismo abierto, donde los alumnos extranjeros asisten un tiempo determinado de su jornada lectiva, pero complementan su jornada en el aula ordinaria con su grupo-clase de referencia.

Por otro lado, se trata de un instrumento flexible, es decir, con capacidad de adaptación a la situación personal de cada alumno. A tal efecto, las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros de educación secundaria establecen la conveniencia de que el horario del aula de acogida no interfiera en aquellas materias que el alumnado recién incorporado puede compartir con sus compañeros de clase.

Por último, se trata de un dispositivo de carácter temporal. El aula de acogida no se concibe como un aula de educación paralela, sino que ha de ser entendida como un mecanismo de transición, un instrumento que ejerce de puente entre la entrada al centro educativo por parte del alumno extranjero y su total incorporación al aula ordinaria.

Este nuevo modelo rompe con la concepción inicial de las aulas de acogida cerradas, desarrolladas en otros países (Canadá,<sup>7</sup> Grecia o Estonia),<sup>8</sup> que pretenden equiparar completamente al alumno recién incorporado al alumnado autóctono en conocimientos lingüísticos, de forma que

<sup>7</sup> McAndrew, M. 2003. “Immigration and Diversity: some policy issues confronting the Québec School System”. *Policy Options*: 59-62.

<sup>8</sup> Eurydice, 2004. *Integrating immigrant children into Schools in Europe*. Bruselas: Eurydice.

se imposibilita la entrada del alumno extranjero al aula ordinaria hasta que este ha alcanzado unos niveles elevados de dominio de la lengua de acogida. Las instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros de educación secundaria en Cataluña establecen que “el centro ha de dar una respuesta personalizada para garantizar el aprendizaje de la lengua, el acceso al currículum común y los procesos de socialización de este alumnado y establecer los criterios metodológicos y los materiales curriculares que faciliten la integración a las aulas ordinarias desde el primer momento”<sup>9</sup>. De esta manera, sin olvidar que el aprendizaje de la lengua es esencial para el desarrollo del alumno en el sistema educativo de acogida, se plantean otros objetivos también prioritarios, ligados principalmente a la cohesión social.

### **3. Modelo A: centralidad de los horarios del aula de acogida**

Iniciamos este cuarto apartado presentando el primer modelo de los tres que conforman la tipología elaborada para facilitar la comprensión de las diferentes estructuras organizativas desarrolladas en los centros de educación con el fin de atender la acogida y escolarización del alumnado de reciente incorporación. Como comentamos anteriormente, son tres los aspectos que fundamentan esta categorización y es a partir de ellos que estructuramos la exposición de cada uno de los modelos de esta tipología: diseño y encaje de los horarios del aula de acogida y del aula ordinaria, configuración de los grupos de alumnos que coinciden en el dispositivo de atención a la diversidad y perfil y función del profesorado que en él interviene.

#### **3.1. Horarios**

El rasgo diferenciador de este primer modelo recae en la configuración de los horarios del aula de acogida. El punto en común entre los diferentes centros educativos que se incluyen en este primer modelo es el establecimiento de los horarios de acogida con independencia de los horarios del aula ordinaria.

En este modelo se prioriza la asistencia del alumno al aula de acogida –y, por lo tanto, su aprendizaje lingüístico– por encima de su presencia en el

<sup>9</sup> *Pla per a la Llengua i la cohesió Social*, 2004. Generalitat de Catalunya: Departament d'Educació.

aula ordinaria. La justificación del establecimiento de esta organización responde a diferentes criterios. En algunos casos, el máximo de horas que la ley permite que un alumno reciba atención específica equivale al máximo número de horas que el aula de acogida permanece abierta, motivo por el cual no hay posibilidad de adaptación a los horarios de cada caso particular, organizándose así la jornada lectiva del alumno a partir del horario de funcionamiento del aula de acogida.

En otros centros, en el aula de acogida se crean grupos homogéneos de nivel de lengua vehicular integrados por alumnos de diferentes grupos-clase, de forma que la adaptación a los horarios ordinarios de cada alumno se plantea excesivamente compleja y se opta por confeccionar unos horarios de acogida fijos, a través de los cuales se asegura la cohesión del grupo de alumnos que coinciden en un mismo momento en el dispositivo de acogida. En esta misma línea, el establecimiento de unas horas en el marco del aula de acogida para impartir asignaturas instrumentales (al margen de las clases de la lengua vehicular) obliga a que los alumnos que deben cursarlas dejen de asistir al aula ordinaria durante esas horas, sea cual sea la materia que esté siendo impartida en ese momento.

Esta organización horaria dificulta el control sobre las asignaturas que el alumno cursa en el aula ordinaria, de forma que es posible que se produzcan ciertos desajustes. A modo de ejemplo, es frecuente que en este tipo de organizaciones se produzca una "ruptura" en la asistencia a una asignatura determinada, es decir, que el alumno curse alguna hora de dicha materia pero no todas, situación que conlleva una dificultad añadida tanto para realizar un buen seguimiento de la misma como para evaluarla, ya que el alumno no ha podido asistir a todas las horas de esta asignatura.

En otros casos, el alumno ha de estar presente en las asignaturas lingüísticas en el aula ordinaria (catalán, castellano...) y en algunas otras de difícil comprensión, con las dificultades de seguimiento que esto implica. Esta situación desemboca en un cierto sentimiento de frustración por parte del alumnado recién incorporado, que experimenta su presencia en el aula ordinaria como una pérdida de tiempo y/o una situación incómoda, debido a sus dificultades de comprensión (Alegre, Benito y González, 2006). En estos casos, es frecuente que el alumno desarrolle actividades de trabajo autónomo

mientras el profesor imparte otros contenidos al resto del grupo-clase. Este trabajo autónomo puede ser producto de una adaptación curricular de la asignatura correspondiente o bien puede tratarse de trabajo del aula de acogida. En este segundo caso, el aislamiento del alumno dentro del aula ordinaria es aún más acentuado.

Y el caso contrario. Otra consecuencia de la priorización de los horarios del aula de acogida es que, en algunos casos, el alumno no asiste íntegramente al aula ordinaria en asignaturas que podría seguir sin dificultad, como pueden ser, por ejemplo, Lengua castellana para los alumnos de América Latina o Inglés en el caso de los estudiantes de Europa del Este. En función de su bagaje educativo previo y de su lengua de origen, determinados alumnos recién incorporados tienen cierta facilidad para seguir con normalidad algunas materias. No obstante, en algunos casos no pueden asistir a las mismas por el hecho de encontrarse en el aula de acogida. Esta situación debilita la evolución académica del alumnado recién incorporado, puesto que le impide asistir a aquellas horas en que su presencia y seguimiento sería más normalizado y donde podría desarrollarse de forma autónoma.

En relación a los aspectos positivos, esta organización permite la aceleración del aprendizaje lingüístico en tanto que sitúa en un mismo grupo a alumnos de niveles lingüísticos similares. El hecho de que los alumnos de niveles avanzados no coincidan en un grupo con alumnos que acaban de incorporarse al sistema educativo de acogida evita, por un lado, el aburrimiento de los primeros y, por el otro, reduce la inseguridad de aquellos que acaban de llegar. Al mismo tiempo, esta organización suele comportar la creación de un grupo más estable de alumnos, facilitando así el establecimiento de dinámicas de grupo más sólidas. Es necesario advertir que esta dinámica puede comportar efectos no deseados en el ámbito relacional, en tanto que el establecimiento de fuertes vínculos relacionales entre los alumnos del aula de acogida puede dificultar su incorporación a redes relacionales con presencia de alumnado autóctono (Alegre, Benito y González, 2006).

Lógicamente, a nivel organizativo, se trata de la opción menos dificultosa a la hora de cuadrar los horarios del aula de acogida con los horarios de los distintos grupos-clase de los que proceden los diferentes alumnos que asisten a este dispositivo de atención a la diversidad. Por último, se trata de

un modelo organizativo que facilita la evaluación del alumno. Por ley, todo alumno debe ser evaluado de cada una de las materias que conforman el currículum escolar de su curso. A pesar de la dificultad de evaluación, el hecho de que el alumno solo se ausente en alguna hora de la materia en el aula ordinaria, aun cuando no la siga con normalidad, es valorado positivamente porque facilita la evaluación "oficial" debido a que han asistido a algunas sesiones de la asignatura.

### **3.2. Agrupaciones del alumnado**

El establecimiento de unos horarios de aula de acogida independientes de los horarios del aula ordinaria se complementa con la creación de determinadas agrupaciones del alumnado que asiste al dispositivo de atención a la diversidad. Las dos agrupaciones más generalizadas entre este perfil de centros son la agrupación por ciclos educativos de la ESO y la agrupación según niveles de conocimientos de la lengua vehicular.

Algunas aulas de acogida tienen en cuenta la edad del alumno para la organización del aprendizaje de la lengua, de forma que se evita mezclar alumnos de cursos o ciclos diferentes, creando un aula de acogida para los alumnos de 1.º ciclo (1.º y 2.º de ESO) y otra para aquellos de 2.º ciclo (3.º y 4.º de ESO). Entre los elementos positivos de esta organización destaca la posibilidad de adaptar el aprendizaje de la lengua vehicular a los contenidos de las asignaturas de cada curso o ciclo, pudiéndose realizar una mayor aproximación al vocabulario necesario para cada etapa puesto que los alumnos del grupo cursan las mismas asignaturas en el aula ordinaria o responden a un nivel similar. A la vez, se crea un clima más normalizado en la medida en que los alumnos responden a edades similares, comparten inquietudes y, a menudo, pertenecen a un mismo grupo-clase de referencia. Por último, a pesar de la independencia de horarios, es sensiblemente más sencillo que exista cierta adaptación, aunque no total, a los horarios ordinarios, puesto que el aula de acogida recibe alumnos de un número más reducido de grupos-clase.

El principal inconveniente de la organización de los grupos del aula de acogida por ciclos educativos es que alumnos con diferentes competencias lingüísticas y con trayectorias de diferente duración en el sistema educativo de acogida coinciden en un mismo contexto de aula con un único profesor,

hecho que puede comportar, por un lado, que los alumnos de mayor nivel se aburran ante la necesidad de volver a explicar conceptos básicos para sus compañeros recién incorporados y, por el otro, que el profesorado se encuentre con mayores dificultades para crear dinámicas de aprendizaje en una clase con niveles muy diversos. A menudo, ante esta situación, se ha optado por recuperar el “trabajo por rincones” utilizado en la educación primaria, es decir, subdividir el grupo del aula de acogida en base a los niveles de conocimiento lingüístico de los alumnos, haciendo que los subgrupos trabajen de forma más o menos autónoma en función de la tarea a realizar.

La mayor parte de los centros que organizan los grupos de aula de acogida en función del conocimiento de la lengua vehicular establecen un “nivel cero” para los alumnos que comienzan y uno o dos niveles de progreso. Esta organización permite evitar los efectos negativos de la organización que acabamos de presentar, en tanto que no coinciden en un mismo espacio alumnos con conocimientos de la lengua vehicular muy distantes. Ahora bien, el principal inconveniente de esta estructura es la coincidencia en un mismo horario de alumnos de edades muy diferentes y, por lo tanto, con niveles de maduración personal también diversos. En estos casos, aunque se compartan determinados niveles de conocimientos de lengua vehicular, los intereses y las actitudes ante el aprendizaje pueden ser distantes, obligando al profesorado a encontrar dinámicas pedagógicas diferenciadas dentro de un mismo grupo.

### **3.3. Participación del profesorado**

El perfil del profesorado no es, en este caso, uno de los puntos definitorios del modelo. Los centros visitados que optan por organizar el aula de acogida de forma independiente a los horarios de aula ordinaria plantean estrategias divergentes en relación, por una parte, al profesorado que interviene en el dispositivo de acogida y, por la otra, al papel que este desarrolla.

Así, en algunos casos, la atención al alumnado extranjero recae (casi) exclusivamente sobre el tutor (o tutores) del aula de acogida, de forma que el alumnado recién incorporado entra en contacto principalmente con un profesorado específico (que normalmente no ejerce docencia en grupos ordinarios) y reducido (entre uno y dos profesores, según el volu-

men de alumnos recién incorporados matriculados en el centro). En otros institutos, en cambio, profesores de diversos departamentos colaboran en la enseñanza de la lengua vehicular en el aula de acogida. En estos casos, a pesar de existir un tutor de acogida responsable de este dispositivo y de la organización del aprendizaje de la lengua vehicular, otros profesores intervienen en el aula de acogida, ya sea como docentes autónomos, ya sea como apoyo al tutor de acogida.

Existen también centros donde determinados profesores de otros departamentos imparten las materias que les corresponden dentro del aula de acogida. En estos centros, las aulas de acogida han ampliado sus objetivos pedagógicos y curriculares a otros contenidos que van más allá de los estrictamente lingüísticos, y la entrada de profesores de otros departamentos tiene por objetivo que sea un profesor del departamento correspondiente quien imparta estas asignaturas. Trataremos más adelante alguna de las implicaciones de cada una de estas opciones.

#### **4. Modelo B: centralidad de los horarios del aula ordinaria**

##### **4.1. Horarios**

Los centros educativos englobados en este modelo se caracterizan por priorizar la asistencia a las asignaturas que el alumno puede seguir con normalidad en el aula ordinaria (tutoría, asignaturas no lingüísticas, Educación Física, Lengua castellana para los alumnos de América Latina, Inglés para el alumnado de Europa del Este, Francés para algunos alumnos del Magreb, etc.). De esta forma, se organizarán los horarios del aula de acogida a partir de las asignaturas que el alumno no puede seguir con normalidad en el aula ordinaria, con el objetivo de acelerar el aprendizaje de la lengua vehicular. En aquellos casos en que se considera que el alumno requiere más horas de atención específica de las que le quedan libres, se opta por ocupar horas de asignaturas que se consideren menos imprescindibles para su aprendizaje.

La priorización de los horarios del aula ordinaria pretende potenciar una cierta normalización en la escolarización del alumnado de reciente incorporación, puesto que estructura su asistencia al dispositivo de acogida como un mecanismo compensatorio que no interrumpe su escolarización en

el aula ordinaria, sino que la refuerza facilitando, por un lado, que el alumno se desarrolle en aquellas materias que puede comprender, y evitando, por el otro, que este asista al aula ordinaria en aquellas otras que no puede seguir.

Esta organización se propone, pues, evitar la interrupción en la asistencia a aquellas asignaturas del aula ordinaria al alcance del alumno. En otras palabras, se suele perseguir que el alumno curse todas las horas de una materia en el aula ordinaria o que no curse ninguna, de forma que no se produzcan situaciones incómodas ni para el alumno ni para el profesorado a causa de la interrupción del seguimiento de la materia. De esta forma, este modelo organizativo se contrapone al modelo A, en el cual no se tiene en cuenta el horario del aula ordinaria en el momento de planificar la asistencia de un alumno al aula de acogida.

Es necesario matizar, no obstante, que las dificultades para cuadrar los horarios del aula de acogida y de los diferentes grupos-clase que entran en juego provocan que no siempre se consiga que el alumno asista plenamente a todas las asignaturas del aula ordinaria que se consideran indicadas para su desarrollo académico. En este sentido, es frecuente que el alumno también deba estar presente en algunas materias que todavía no se encuentra en disposición de cursar con normalidad.

A menudo el horario del aula de acogida no engloba la totalidad de la jornada lectiva, de forma que es posible que por las mañanas se configuren los horarios en función de la aptitud del alumno para seguir los contenidos en el aula ordinaria pero que, por la tarde, este tenga que permanecer con su grupo ordinario, independientemente de las asignaturas que en él se impartan. Esta estrategia, en algunos casos, comparte algunos de los problemas planteados para aquellas estructuras que configuran los horarios del aula de acogida con independencia del aula ordinaria, al margen de aquellos puntos débiles que le son propios y que comentamos a continuación.

Un primer punto débil de este segundo modelo es la posibilidad de que algunas asignaturas no sean cursadas por el alumno ni en el aula ordinaria ni en el aula de acogida, con el consiguiente conflicto a la hora de realizar la evaluación. Por una parte, cuando las asignaturas son cursadas en el aula de acogida (aunque a un nivel diferente al del aula ordinaria o, incluso, con

contenidos diferenciados), se opta por que sea el tutor de acogida quien evalúe al alumno de aquella materia, siempre haciendo constar que se trata de una adaptación curricular individualizada que cuenta con el consentimiento del profesor de referencia en aquellos casos en que el tutor de acogida no pertenece al departamento en cuestión.

Por otra parte, cuando el alumno está presente en el aula ordinaria en una asignatura (aunque sea solo de forma puntual o realice trabajo autónomo), el profesor puede considerar que dispone de algún tipo de información para evaluarlo, a menudo también en base a una adaptación curricular. Ahora bien, cuando el alumno no cursa dicha asignatura ni en el aula ordinaria ni en el aula de acogida, ni el tutor de acogida ni el profesor de la materia en el aula ordinaria pueden realizar esta evaluación (evaluación obligatoria según la ley).

Un segundo conflicto se plantea por la coincidencia, en un mismo grupo, de alumnos de diferentes niveles lingüísticos y de edades diversas. La adaptación de los horarios del aula de acogida a los del aula ordinaria comporta que en un mismo grupo convivan alumnos con diferentes niveles y ritmos de aprendizaje, con distintas trayectorias escolares y con tiempos diversos de estancia en Cataluña, puesto que si bien se controla el horario de asistencia al aula ordinaria, es complicado controlar el perfil de alumnos que coinciden en el aula de acogida. La variedad de perfiles de alumnos que comparten tiempo en el aula de acogida dificulta el trabajo del tutor, quien en un mismo espacio ha de dar respuesta a una gran diversidad de necesidades educativas, a la vez que debe trabajar con alumnos de edades y niveles de madurez muy distantes, lenguas de origen diferentes, etc.

Todo ello conlleva la necesidad de organizar dinámicas en grupos más reducidos y con nuevas estrategias didácticas si se quiere evitar el aburrimiento de aquellos alumnos que hace más tiempo que asisten al aula de acogida y a la vez asegurar un progreso adecuado de los recién incorporados. Precisamente estos son dos de los inconvenientes del aula de acogida heterogénea: los alumnos que hacen más tiempo que forman parte de ella sienten que la llegada de nuevos alumnos los atrasa, ya que han de repetir contenidos ya aprendidos; mientras que los alumnos que llegan se sienten en una situación de inferioridad ante aquellos otros que ya han experimentado un cierto progreso. Cabe decir, no obstante, que en algunos centros la

existencia de dos aulas de acogida ha conseguido solucionar esta disfunción, otorgando a cada aula un perfil de alumno diferenciado, ya sea por edad o por nivel de competencias en la lengua vehicular.

Pero al margen de estas posibles tensiones, la adecuación de la atención específica al alumnado de reciente incorporación en este modelo organizativo destaca por el intento de normalizar su escolarización, permitiendo, siempre que sea posible, su incorporación e integración en un grupo-clase ordinario. La idea en que se apoya esta organización es sencilla: el aula de acogida ha de convertirse en un instrumento de apoyo principalmente lingüístico, organizado de tal forma que no interfiera en el seguimiento de las asignaturas en el aula ordinaria, a la vez que se prioriza la asistencia del alumno a su grupo-clase de referencia el máximo tiempo posible.

## **4.2. Agrupaciones del alumnado**

Tal y como acabamos de comentar, la complejidad organizativa es uno de los principales puntos débiles de este modelo de aula de acogida, motivo por el cual algunos centros optan por buscar organizaciones alternativas. La necesidad de crear unos horarios para cada alumno recién incorporado, su revisión semestral y la voluntad de configurar unas aulas de acogida funcionales son objetivos que, al querer ser alcanzados simultáneamente, hacen más complejos los procesos organizativos del centro.

La variedad de cursos y de grupos-clase a los cuales están adscritos los alumnos de reciente incorporación, así como la diversidad de edades de llegada al centro y de trayectorias educativas previas, deriva en un elevado grado de heterogeneidad en la composición de los grupos en el aula de acogida. En otras palabras, en los casos en que se prioriza la presencia del alumno extranjero en el aula ordinaria es difícil establecer un criterio organizativo interno en el aula de acogida, de forma que en una misma hora coinciden alumnos de perfiles muy diferentes.

En estos casos es prácticamente imposible que el grupo funcione como una unidad y las opciones más recurrentes son el trabajo en grupos reducidos, el trabajo por rincones, el trabajo individual, etc. En definitiva, se busca la mejor estrategia para adaptar la clase a las necesidades de cada alumno ante la imposibilidad de que todos ellos sigan un mismo ritmo de aprendizaje.

Ahora bien, no en todos los centros con aulas de acogida adaptadas a los horarios de las aulas ordinarias se plantea la situación que acabamos de mencionar. En algunos casos, la organización del centro permite buscar algunas estrategias de agrupación, como, por ejemplo, la creación de agrupaciones flexibles o el establecimiento de franjas horarias compartidas por diferentes grupos-clase. La existencia de más profesores de atención a la diversidad facilita también la creación de más grupos y, por lo tanto, posibilita que estos sean más homogéneos. Una tercera solución pasa por la relajación de la adaptación a los horarios del aula ordinaria, es decir, se acepta un cierto margen de desajuste para crear agrupaciones más favorables en el aula de acogida. En estos casos, algunos centros optan, tal y como observábamos en el modelo anterior, por organizar el trabajo en el aula de acogida por grupos de nivel de lengua (estableciendo un nivel para aquellos que comienzan y uno o dos de progreso), o bien por cursos o ciclos educativos.

En la búsqueda de configuraciones de aula de acogida más funcionales, destacamos la posibilidad de organizarla según la nacionalidad y la lengua de origen del alumnado extranjero. En este caso, la proximidad lingüística se considera un elemento clave para la organización de las dinámicas del aula, motivo por el cual se separan aquellos alumnos cuya lengua materna es el castellano o una lengua románica del resto de alumnos extranjeros. A pesar de que esta ha sido una práctica solo observada en un centro incluido en el modelo B, se trata de una opción de posible aplicación también en aquellos centros donde se prioriza el aula de acogida.

La justificación de esta estrategia descansa sobre los diferentes ritmos de aprendizaje lingüístico correspondientes a los diversos grupos lingüísticos, de forma que aquellos alumnos con lenguas maternas románicas realizan un aprendizaje mucho más rápido que aquellos otros pertenecientes a grupos lingüísticos más alejados (Asia, Magreb, países eslavos...). Al mismo tiempo, la homogeneidad lingüística posibilita el trabajo con otras estrategias didácticas que contemplen la lengua materna compartida por estos alumnos como un instrumento sobre el cual construir el nuevo aprendizaje. Sin embargo, la coexistencia de alumnos con una misma lengua de origen puede reducir el uso de la lengua de acogida como lengua vehicular, en tanto que existe otra lengua que es compartida por todos y sobre la cual se tiene un mayor control. Justamente el valor instrumental de la lengua vehicular en

el aula de acogida reside en su valor como lengua de comunicación entre alumnos de procedencias diferentes, pero cuando la composición del grupo es lingüísticamente homogénea, la lengua vehicular del sistema educativo tiende a perder valor como lengua de comunicación entre los alumnos.

En conclusión, si bien todas las aulas de acogida englobadas en este modelo comparten la confección de unos horarios de aula de acogida adaptados y personalizados en función de los horarios del aula ordinaria de cada alumno, no se puede destacar una agrupación específica de alumnos. Todo lo contrario. Es precisamente la heterogeneidad de perfiles de alumnos (más o menos amplia en función del centro educativo) lo que comparten la mayor parte de los institutos que incluimos en este modelo.

### **4.3. Profesorado**

En relación al profesorado que interviene en el aula de acogida, en este modelo se observan dos variantes. Estas dos modalidades serán tratadas como submodelos diferenciados, teniendo siempre presente que ambas comparten un elemento central: el diseño de los horarios. La principal diferencia entre ambos submodelos reside en la entrada en el aula de acogida de profesorado no especializado. Mientras que en el submodelo B1 los alumnos son atendidos dentro del aula de acogida por el tutor o tutores que cumplen de forma específica esta función, en el submodelo B2 el trabajo de estos tutores de acogida se ve reforzado por la entrada de profesorado ordinario de diferentes departamentos. A su vez, mostraremos cómo dentro del modelo B2 se pueden distinguir dos subcategorías a partir de la función que este profesorado ordinario cumple dentro del dispositivo de acogida.

#### **4.3.1. Submodelo B1: solo tutores de acogida**

En este primer submodelo, la enseñanza del alumnado extranjero recae exclusivamente sobre el tutor o tutores del aula de acogida, es decir, sobre aquellos docentes que se encargan en exclusiva del alumnado recién incorporado que asiste al dispositivo de acogida.

La muestra de centros visitados nos permite detectar o intuir que el factor que determina la preferencia por esta opción es la procedencia mayoritaria del alumnado. En concreto, aquellos centros educativos que escolarizan

elevados porcentajes de estudiantes con lenguas maternas no románicas (Magreb, Asia...) optan con mayor frecuencia por este submodelo. La justificación recae en la mayor complejidad en el aprendizaje derivada de la gran distancia idiomática existente entre la lengua de origen de estos alumnos y la lengua vehicular del sistema educativo.

Se considera que esta complejidad puede ser abordada de forma más adecuada por un profesorado con formación específica en la atención a la diversidad, a la vez que para el alumnado de acogida es más confortable la presencia de un único profesor en el aula. Así pues, razones pedagógicas pero también de carácter relacional fundamentan esta presencia exclusiva del profesorado de acogida, entendiendo que comportará unos efectos positivos en el proceso de aprendizaje y acogida del alumnado recién incorporado.

En aquellos centros donde existe un único tutor de acogida, este se encargará de toda la atención que se ofrece desde esta aula, de forma que el alumnado pasa una parte importante de su jornada lectiva con este único docente. En cambio, en los centros donde han sido asignados dos tutores de acogida, la organización puede variar. En algunos casos cada tutor se encarga de un grupo determinado de alumnos, estableciendo así una organización similar a la existente en los centros con un único tutor de acogida, ya que el alumno extranjero entra en contacto básicamente con un único profesor. En otros casos, todo el alumnado recibe clase por parte de ambos profesores, bien porque ambos están simultáneamente en el aula (a menudo para trabajar en grupos más reducidos con alumnado de diferentes niveles), bien porque combinan su dedicación para no coincidir en ella con el objetivo de ampliar el horario de funcionamiento de este dispositivo.

Como hemos comentado unas líneas antes, esta organización refuerza la figura del tutor de acogida como persona de referencia ante el alumnado extranjero. En la mayoría de los casos analizados, son los tutores de acogida los que establecen el primer contacto con este alumnado, a la vez que son identificados como la persona a quien explicar sus problemas, a quien recurrir para solucionar dudas, etc. Pero, además, en este modelo el alumnado con mayores distancias lingüísticas convive la mayor parte de su jornada escolar con los profesores de acogida, estableciéndose así un vínculo relacional aún más intenso.

La concentración de la atención al alumnado recién incorporado en manos de un único docente puede facilitar, por un lado, una estrategia más coherente de inmersión lingüística, en la medida que la introducción a la lengua de acogida se realiza de la mano de una única persona, facilitando así un seguimiento más personalizado de la evolución del alumno. Por otro lado, no obstante, la convivencia del alumno con un único profesor puede provocar algunas dificultades posteriores a la hora de adaptarse a diferentes lógicas pedagógicas o a actitudes de diversos profesores.

Este tipo de relación con el profesorado del aula de acogida puede comportar un cierto aislamiento del alumno respecto al resto de profesores del claustro. Por una parte, a diferencia del alumnado ordinario, el alumnado de reciente incorporación está en contacto mayoritariamente con el profesor de acogida y, en algunos casos, conoce además al número reducido de profesores ordinarios con los que coincide en el aula ordinaria. Por otra parte, existe un segundo efecto, no directamente sobre el alumno sino sobre el propio claustro. En los casos en que la atención al alumnado extranjero recae en exclusiva sobre el profesorado de acogida, se intensifica la percepción de que el alumnado recién incorporado no es responsabilidad de todo el claustro, sino que forma parte del ámbito concreto de atención a la diversidad. En estos casos es frecuente que las adaptaciones curriculares que el alumno ha de seguir en el aula ordinaria sean realizadas por el profesorado de acogida, aunque este no pertenezca al departamento correspondiente, puesto que el profesorado ordinario no concibe que esta sea una tarea que le corresponda.

Por último, cuando en el aula de acogida no solo se trabajan contenidos lingüísticos sino que se imparten contenidos de otras materias (Sociales, Matemáticas...), surgen dudas sobre la idoneidad de que sean los propios tutores del aula de acogida quienes realicen las adaptaciones curriculares o desarrollen los contenidos de estas materias que no forman parte de su ámbito de conocimiento. En general, las aulas de acogida realizan aproximaciones lingüísticas a las materias instrumentales pero, en algunos casos, imparten también contenidos de estas asignaturas no lingüísticas. No obstante, cabe señalar que este inconveniente presupone que los profesores de aula de acogida pertenecen al departamento de Lengua Catalana, situación que se producía en el inicio de la puesta en funcionamiento de las aulas de acogida pero que, actualmente, no es tan frecuente puesto que el Departament

d'Educació establece que cualquier profesor del centro, independientemente del departamento al cual está adscrito, puede convertirse en profesor de aula de acogida (aunque establece algunas recomendaciones como la experiencia docente, el tiempo de permanencia en el centro...).

#### **4.3.2. Submodelo B2: profesorado ordinario de apoyo**

A diferencia del submodelo que acabamos de exponer, algunos centros incorporan la colaboración de otros profesores en el aula de acogida, aunque existe una figura de referencia (tutor de acogida). Siguiendo la lógica expuesta en el modelo anterior, los institutos donde la mayoría de la población extranjera proviene de contextos lingüísticos cercanos (América Latina y Rumanía, principalmente) establecen estructuras de acogida menos cerradas, en tanto que se reducen las complejidades lingüísticas de partida. Este contexto de mayor proximidad lingüística se encuentra en la base de la decisión de abrir el aula de acogida a otros profesores, aunque son diversos los objetivos que los centros afirman perseguir con esta organización. Veamos algunos.

En primer lugar, la necesidad de compartir la responsabilidad que suele recaer en exclusiva sobre los tutores de acogida. Tal y como comentábamos en el modelo anterior, los tutores de acogida se convierten en la figura de referencia de los alumnos recién incorporados y acaban siendo la persona a quien recurren para solucionar dudas y encontrar apoyo. Al margen de esta responsabilidad no docente, los tutores de acogida imparten clase en grupos bastante heterogéneos (por lengua materna, por edad, por itinerario académico previo...), hecho que hace necesaria la realización de adaptaciones curriculares individuales, la búsqueda de nuevas estrategias didácticas... Esta mayor presión –tanto docente como relacional– ha desembocado en algunos casos en la petición por parte del tutor de acogida de compartir su función con otros profesores, ya sea a través de la entrada de estos en el aula de acogida, ya sea a través de la reducción de horas en el aula de acogida a cambio de dar clases en un grupo ordinario.

En algunos centros, la docencia del profesorado ordinario a alumnos de reciente incorporación responde a la búsqueda de ampliación del horario del aula de acogida (que con la dedicación exclusiva del tutor solo permane-

cería abierta 17 horas semanales). En aquellos casos en que se considera que el número de alumnos extranjeros existente requiere de una ampliación de las horas de acogida, se ha optado por dar responsabilidad al profesorado ordinario para realizar una parte de su jornada, sus colas horarias o algunas horas de guardia dentro del dispositivo de atención a la diversidad, complementando así la dedicación del tutor de acogida. Es necesario tener presente que la docencia en el aula de acogida es siempre voluntaria, puesto que figura como un dispositivo específico de atención a la diversidad y dispone de la asignación de unas plazas de profesores determinadas. Es por esto que los centros que abren el aula de acogida a otros profesores lo hacen siempre de forma voluntaria, no solo porque así se establece en el reglamento, sino porque la atención a este alumnado requiere de una dedicación que se considera preferible que no sea asignada sin contar con la voluntad del profesorado de asumirla. Así, haya o no una propuesta previa del equipo directivo, la decisión final es totalmente voluntaria en todos los casos analizados.

En otros centros, la voluntad de impartir asignaturas instrumentales (más allá de la lengua vehicular) ha ido acompañada por la introducción de los profesores de estas asignaturas en el dispositivo de acogida. En estos casos, la entrada de un nuevo profesor no responde a la voluntad inicial de ampliar el horario de atención o descargar al tutor de acogida, sino que es el resultado de la decisión de ampliar los contenidos impartidos, acompañada de la voluntad de que estos contenidos no lingüísticos sean impartidos por el profesorado del departamento correspondiente.

Finalmente, hay algunos casos en que el objetivo principal es incrementar el número de profesores que atienden al alumnado recién incorporado con la finalidad de provocar una mayor normalización del dispositivo, colaborar en la concienciación del claustro y facilitar la integración de este alumnado en el centro a través de su familiarización con más profesores. Es decir, este modelo pretende superar algunos de los déficits señalados en los casos de las aulas de acogida donde el tutor es el único responsable del alumnado extranjero. Se trata, pues, de aproximar la organización del aula de acogida al de una clase ordinaria. Así, los alumnos de acogida entran en contacto con profesorado de diversos departamentos, amplían su red relacional y, a la vez, se convierten en objeto de atención de un abanico más amplio de docentes.

La tarea realizada por los profesores ordinarios en el aula de acogida varía de un centro a otro, pudiendo ser distinguidas dos variantes: por un lado, las aulas de acogida en las cuales el profesorado ordinario colabora en la enseñanza de la lengua vehicular y, por el otro, aquellas aulas en que el profesorado ordinario imparte las asignaturas del departamento al que pertenece (Matemáticas, Sociales...).

La enseñanza de la lengua vehicular se plantea en algunos centros como una tarea compartida entre el tutor o tutores del aula de acogida y otros profesores del instituto que dedican parte de su jornada laboral a impartir clases en el aula de acogida. A pesar de los aspectos positivos que esta organización comporta (anteriormente comentados como objetivos), surgen también algunas dudas al respecto. De la misma forma que otras prácticas generan dudas en torno a la idoneidad de que el profesorado de acogida imparta asignaturas que no le corresponden por formación, en este modelo surge la duda en torno a la preparación del profesorado de otros departamentos para convertirse en profesores de lengua vehicular para extranjeros.

Un segundo aspecto a tener en cuenta es la complejidad de la coordinación necesaria entre todos los profesores para alcanzar un aprendizaje continuo del alumno en lengua vehicular. Cabe matizar que, en general, las aulas de acogida que optan por esta organización se fundamentan en un trabajo coordinado entre profesorado ordinario y de acogida, siendo frecuente que el propio tutor de acogida sea el responsable de la elaboración de todos los materiales y contenidos a impartir por parte del profesorado colaborador, con el fin de asegurar un aprendizaje coherente del alumno.

Como hemos comentado con anterioridad, algunas aulas de acogida han abierto sus objetivos a otras materias, complementando así la enseñanza de la lengua vehicular con contenidos matemáticos, de ciencias sociales, etc. En algunos casos, estas nuevas materias son impartidas dentro del aula de acogida por un profesor del departamento correspondiente, sin que este sea un tutor del aula de acogida. Una primera ventaja de esta estrategia es que el profesor conoce en profundidad el currículum y, por lo tanto, le es más sencillo elaborar las adaptaciones curriculares y fijar un orden de los aprendizajes. En segundo lugar, se produce una situación de mayor normalidad al ser un mismo profesor quien imparte una determinada materia en el aula ordinaria y en el aula de acogida, contribuyendo así a una mayor "normalización" de esta última.

No obstante, esta estrategia también plantea algunas dudas. A menudo, no se escoge la asignatura a impartir dentro del aula de acogida en función de las necesidades de los alumnos, sino según la disponibilidad horaria del profesorado que ha aceptado colaborar en el aula de acogida. Así pues, las asignaturas impartidas no son resultado de una detección previa de las materias más complicadas de seguir por parte de los alumnos extranjeros en el aula ordinaria, sino que la oferta se diseña a partir del profesorado que ha aceptado impartir docencia en el aula de acogida. Esta circunstancia provoca también que no se asegure la continuidad de esta asignatura instrumental curso tras curso, puesto que cada año varía la carga lectiva de los profesores, siendo posible que el profesor que un año puede colaborar con el aula de acogida, no pueda hacerlo el año siguiente.

Queremos hacer referencia a un posible efecto “no deseado” que la introducción en el aula de acogida de asignaturas instrumentales, más allá de la lengua vehicular, puede comportar. Nos referimos al retraso en la transición del alumno al aula ordinaria. Generalmente se intenta acelerar esta transición con el fin de que el alumno experimente el mínimo retraso posible en relación a los contenidos instrumentales. El hecho de que se considere que el alumno no está perdiendo estos contenidos porque los está recibiendo en el aula de acogida puede comportar un freno en el proceso de incorporación al aula ordinaria. En resumen, los contenidos de otras materias en el aula de acogida se realizan como base para una incorporación más rápida y cómoda del alumno al aula ordinaria, pero es posible que esta se retrase en base al aprovechamiento que el alumno ya hace en el aula de acogida.

Finalmente, una posible consecuencia de la entrada de profesores ordinarios en el aula de acogida –tanto cuando estos imparten clases de la lengua vehicular como cuando imparten contenidos instrumentales– es la posible desaparición del tutor de acogida como figura de referencia para el alumnado extranjero. Si bien, como hemos comentado, este papel desembo-ca en un exceso de carga para los tutores de acogida, lo cierto es que este alumnado, especialmente en los primeros momentos de llegada al centro, necesita una figura de referencia a la que acudir para solucionar dudas o para ubicarse en su nuevo contexto escolar. La entrada de más profesores puede comportar bien que todos los profesores (o algunos de ellos) sean percibidos como personas de confianza, bien que ninguno de ellos cumpla este rol

de apoyo, produciéndose, consecuentemente, una cierta difuminación de la referencialidad del tutor del aula de acogida.

### **5. Modelo C: el “grupo-clase de acogida”**

Este tercer modelo presenta unas características marcadamente diferenciadas respecto a los dos modelos anteriores. A pesar de solo disponer de un centro que opte por esta estructura organizativa en la muestra, creemos que, más allá de su grado de implementación en el conjunto de centros de secundaria, merece ser destacado como un tercer posible modelo, puesto que sus peculiaridades invitan a la reflexión.

El modelo C se caracteriza por la adscripción de todos los alumnos recién incorporados a un único grupo-clase por curso. Es decir, de los diferentes grupos que integran cada curso, encontramos un grupo-clase que agrupa a la totalidad de alumnado extranjero escolarizado en ese nivel y a un reducido número de alumnos autóctonos. Esta organización implica el mantenimiento –prácticamente inalterado– de la composición de los grupos-clase a lo largo de los cursos, de forma que el grupo de extranjeros (con presencia minoritaria de autóctonos) se mantiene durante toda la etapa de la ESO, independientemente de la evolución de estos alumnos.

Este grupo-clase es especial por la heterogeneidad de sus procedencias pero, en principio, realiza el mismo currículum académico que el resto de grupos de su nivel. Es decir, no hay ninguna adaptación curricular ni exención de cursar algunas materias y es el cuerpo de profesores ordinarios el encargado de impartir clase a este grupo. La única diferencia se establece para las clases de Lengua Catalana y Ciencias Sociales, en las cuales se divide el grupo por niveles de conocimientos, más en la lógica de las agrupaciones flexibles –utilizada a menudo para el resto de materias instrumentales en la mayor parte de los centros educativos– que en la creación de un dispositivo paralelo de atención a la diversidad. Ahora bien, estas agrupaciones flexibles son diseñadas por las dos tutoras de acogida del centro que, a su vez, se encargan de la docencia de aquellos subgrupos que acogen al alumnado extranjero. De esta forma, aunque podría parecer que no existe el aula de acogida, determinadas agrupaciones se configuran como tal, diferenciando estos grupos-clase de los grupos ordinarios.

Cabe decir que esta es la estrategia implementada en un centro donde la mayor parte de la población proviene de América Latina y, por lo tanto, se incorpora al centro con conocimientos de lengua castellana y, por norma general, habiendo recibido una escolarización previa normalizada en su país de origen. Ambos factores facilitan la integración del alumnado de reciente incorporación en un grupo-clase ordinario, con menor necesidad de una atención diferenciada, motivo por el cual no se considera necesaria la organización de un aula de acogida externa. Ahora bien, se trata de un punto que plantea dudas importantes.

Por un lado, si el alumnado de reciente incorporación sigue con normalidad la mayor parte de las materias y se considera que solo requiere de un apoyo puntual en Lengua Catalana y en Ciencias Sociales, parece innecesario agrupar a todos los alumnos extranjeros en un único grupo-clase. Este refuerzo lingüístico y de Ciencias Sociales no requiere de dicha concentración y separación del resto de compañeros, ya que puede ser proporcionado a partir de agrupaciones flexibles que combinen diferentes grupos-clase para los desdoblamientos. Recordamos también que los créditos variables diseñados para el alumnado de acogida pueden ser un instrumento de refuerzo lingüístico, agrupando a los alumnos por cursos, independientemente del grupo-clase al cual pertenecen.

Por otro lado, esta organización no engloba al alumnado extranjero de lengua no románica. Si bien aquellos alumnos de otras procedencias (Asia, Magreb...) también son escolarizados en el grupo-clase con presencia de alumnado de reciente incorporación, no se organizan siguiendo la lógica de los desdoblamientos flexibles para Lengua Catalana y Sociales, sino que son atendidos por medio de los planes de trabajo individuales (PTI), especialmente a partir del trabajo autónomo en todas las materias. Puesto que se trata de un número reducido de alumnos en el centro, no se ha creado ningún dispositivo específico para ellos como colectivo y se ha optado por dar respuestas más individualizadas ante la imposibilidad de que estos alumnos prosperen a través de la estructura creada para el alumnado de lenguas románicas. La duda aparece en este caso en torno a la necesidad de concentrar al alumnado extranjero de lengua no románica en el grupo de alumnos recién incorporados, teniendo en cuenta que se trata de alumnos que desarrollan trabajo autónomo y, por lo tanto, no siguen el proceso del conjunto del aula,

tanto si se encuentran en un grupo-clase ordinario como si se encuentran en un grupo-clase que concentra al alumnado extranjero.

### **5.1. Horarios**

Este tipo de organización responde a una estructura de funcionamiento que da respuesta a las dificultades a nivel organizativo derivadas de la complejidad del encaje de los horarios entre aula de acogida y aula ordinaria de cada alumno o grupo de alumnos. En este caso, no hay necesidad de adaptar horarios, ya que el aula de acogida no existe como dispositivo externo, sino que se trata de grupos flexibles para determinadas materias y solo para un grupo-clase en cada curso. De este modo, la atención al alumnado extranjero se plantea desde las propias estructuras creadas para la atención a la diversidad de ritmos de aprendizaje, es decir, el alumnado del grupo-clase se divide en diversos subgrupos de acuerdo al nivel alcanzado para la asignatura de la lengua vehicular (y otras materias donde se considere conveniente), pudiendo coincidir en estos subgrupos con aquel alumnado autóctono que presente un mismo nivel.

### **5.2. Agrupaciones**

El aula de acogida en el modelo C no es, a diferencia de lo que pasaba en los modelos anteriores, un dispositivo externo, sino que se organiza como desdoblamiento del grupo-clase para las asignaturas de Ciencias Sociales, Lengua Catalana y créditos variables. Para estas materias se crean diferentes grupos en función del nivel de aprendizaje de cada alumno: "grupo umbral" (recién llegados), "grupo puente" (alumnado que ha cursado el curso umbral o que viene de primaria) y "grupo ordinario" (nivel estándar).

Se establece la obligatoriedad de los alumnos de cursar un primer año en el grupo umbral, un segundo año en el nivel puente y, finalmente, pasar al grupo ordinario (a menudo realizando los créditos variables del aula de acogida). Así pues, como norma general, el alumnado extranjero permanecerá dos años vinculado a las agrupaciones flexibles de menor nivel y un tercer año en el cual recibirá refuerzo de la lengua vehicular a través de los créditos variables, de forma que la especificidad de su atención debe reducirse progresivamente cada año. En el curso umbral o de inicio los contenidos trabajados son específicos y diferenciados de aquellos impartidos en el aula

ordinaria; en el curso puente, en cambio, se trabaja el mismo libro que en el aula ordinaria pero con adaptaciones curriculares. Finalmente, los créditos variables son un instrumento utilizado como refuerzo lingüístico, sea como añadido para los alumnos del curso umbral o puente, sea como complemento para el alumnado (tanto extranjero como autóctono) que ya está totalmente integrado en su grupo ordinario.

Cabe decir que los alumnos extranjeros, aunque no formen parte de los grupos umbral ni puente, continúan vinculados al grupo-clase al cual está adscrita la totalidad de alumnado extranjero. Se trata, pues, de una agrupación que se mantiene desde el inicio de su escolarización hasta su finalización, independientemente de que las necesidades iniciales hayan sido superadas. El centro considera que se trata de un grupo normalizado, ya que está compuesto también por un número reducido de alumnos autóctonos y, por lo tanto, no se cree necesario que los alumnos lo abandonen una vez que hayan alcanzado el nivel ordinario para todas las materias.

Aunque se considera que el aula de acogida sólo existe para las asignaturas de Ciencias Sociales, Lengua Catalana y créditos variables a través de los desdoblamientos, en la práctica, la concentración de todo el alumnado en un mismo grupo-clase para el resto de materias corre el peligro de derivar en la identificación del grupo-clase como un grupo adaptado para extranjeros o como un aula de acogida. En otras palabras, el principal problema que deriva de esta organización es la estigmatización de este grupo-clase, ya que puede acabar siendo percibido todo él como un aula de acogida.

Una segunda duda surge en torno a los efectos que esta agrupación puede causar sobre aspectos relacionales entre el alumnado recién incorporado y el alumnado autóctono en el centro. La concentración en un aula formada mayoritariamente por alumnos del mismo origen geográfico (América Latina) puede implicar una limitación de las relaciones con alumnado autóctono, en tanto que los espacios de relación son reducidos, más allá del pequeño grupo de autóctonos con que se comparte clase. Esta situación se intensifica por tratarse de grupos-clase que se mantienen a lo largo de toda la educación secundaria obligatoria, convirtiéndose así en grupos-clase con una cierta identidad y aislamiento respecto al resto de grupos-clase. Como hemos afirmado en una investigación anterior (Alegre, Benito y González, 2006), el espacio de

conformación de las redes relacionales interculturales, integradas por alumnado autóctono y alumnado extranjero, es el aula ordinaria.

### 5.3. Profesorado

El hecho de que se trate de un grupo-clase ordinario comporta que sean los profesores de cada departamento los encargados de impartir las diferentes materias a la totalidad del grupo, con la particularidad de que se intentan escoger aquellos profesores más sensibilizados con la escolarización del alumnado recién incorporado con el fin de evitar conflictos o situaciones incómodas para el alumnado. La diferencia respecto al resto de grupos aparece en aquellas asignaturas donde se produce un desdoblamiento del grupo: Ciencias Sociales y Lengua Catalana. En estos dos casos, son las tutoras de acogida (cada una miembro de uno de los departamentos implicados) las encargadas de impartir los contenidos a los alumnos tanto del nivel umbral como del nivel puente, mientras que los alumnos del nivel ordinario son atendidos por profesorado ordinario.

En la atención al alumnado extranjero también se encuentra implicado parte del profesorado ordinario, de forma que los alumnos recién incorporados son atendidos por un equipo docente completo, tal y como sucede con el resto de grupos-clase. De esta forma, a priori, el conjunto del claustro deviene responsable de la atención al alumnado extranjero. Ahora bien, cabe tener en cuenta que se ha explicitado la necesidad de hacer una selección del profesorado de acuerdo a su actitud hacia la inmigración, puesto que se considera que no todo el profesorado posee las aptitudes o actitudes para atender a este tipo de alumnos. Este hecho, combinado con la identificación del grupo ordinario como aula de acogida (aunque esté conformado también por algunos alumnos autóctonos) puede convertir a todo el profesorado que imparte docencia en “profesorado de acogida”.

Por último, conviene señalar la desaparición del tutor de acogida como figura de referencia. El hecho de no crear un dispositivo de acogida y de atención a la diversidad dentro de la propia aula ordinaria puede provocar una situación de desprotección inicial, especialmente para aquellos alumnos que no pueden seguir las clases ordinarias con normalidad. El establecimiento del aula de acogida como un grupo de desdoblamiento para determinadas

asignaturas puntuales (Catalán y Sociales) comporta que el alumno extranjero permanezca el resto de horas lectivas en su aula ordinaria, ya sea siguiendo la asignatura correspondiente (en el caso del alumnado de lengua hispana o románica), ya sea haciendo trabajo autónomo (para el resto de procedencias), experimentando en este último caso una situación de cierta incomodidad respecto a sus compañeros. Cabe decir, no obstante, que aunque este modelo se plantea como un modelo de acogida y escolarización sin la existencia de un aula de acogida externa, todo apunta a que las tutoras de acogida tienden a establecer unos vínculos más intensos con el alumnado extranjero, reforzando así su función como figura de referencia para este alumnado.

## **6. Reflexiones finales**

El punto central de esta investigación ha sido la aproximación a las diversas estructuras organizativas desarrolladas en los institutos de educación secundaria con el objetivo de atender a la escolarización del alumnado recién incorporado al sistema educativo de acogida. A través de la elaboración de la tipología de modelos organizativos presentada, hemos querido ordenar el conjunto de variables que diferencian la atención a la diversidad en los diferentes institutos y que, a la vez, pueden influir en las trayectorias académicas del alumnado de origen extranjero de reciente incorporación. No ha sido objetivo de esta investigación describir fielmente los diferentes casos analizados, sino destacar aquellos aspectos organizativos que dibujan modelos de escolarización diferenciados, haciendo visibles sus limitaciones y sus potencialidades.

En primer lugar, es necesario matizar que los efectos positivos (y los inconvenientes) presentados para cada uno de estos modelos pueden ser enfatizados (o reducidos) en función de la aplicación concreta que se haga de ellos, así como del perfil de alumnos escolarizados en el centro. Hemos observado como los modelos A y B presentan algunas potencialidades interesantes para facilitar la incorporación de los alumnos inmigrados a las estructuras académicas ordinarias lo más rápido posible, pero el análisis también ha puesto de relieve algunas dificultades y “efectos no deseados” de su aplicación. Los recursos disponibles, las características de las estructuras

organizativas del centro y el perfil de alumnos escolarizados marcan, pues, el campo de posibilidad en el que las diferentes estrategias organizativas pueden producir efectos positivos, debido a la “diversidad heterogénea” a la que deben adaptarse. Cabe destacar que el modelo C presenta algunas limitaciones importantes que nos llevan a plantear ciertas dudas sobre la conveniencia de su aplicabilidad. Nos referimos principalmente a los importantes riesgos de estigmatización y de limitación del establecimiento de relaciones interculturales normalizadas entre el alumnado extranjero y el alumnado autóctono que esta organización puede comportar, puesto que no existen variaciones en la composición de los distintos grupos-clase (al menos no en el grupo-clase en el que se integran los alumnos extranjeros) y a la vez son pocos los espacios de contacto intercultural existentes.

La presencia de alumnado extranjero comporta la emergencia de un primer elemento de tensión: la coordinación de los horarios entre el aula de acogida y el aula ordinaria. Para que esta coordinación pueda ajustarse a las necesidades específicas del alumnado escolarizado en cada centro, es necesario que el aula de acogida devenga un dispositivo real de apoyo a la docencia y, por lo tanto, su funcionamiento se extienda durante todo el horario escolar. Esto implica destinar más recursos educativos a la atención a la diversidad (principalmente para la contratación de más tutores de acogida), pero esta ampliación de horarios es también posible, como hemos apuntado previamente, por medio de la participación del profesorado ordinario, complementando la dedicación del tutor de acogida.

En segundo lugar, si la función del aula de acogida es hacer de puente entre el sistema educativo de origen y la incorporación plena al aula ordinaria, este dispositivo de atención a la diversidad debería contemplar la enseñanza de aquel vocabulario que facilita la integración del alumno extranjero en su grupo-clase ordinario. Con este objetivo en diversos centros en el aula de acogida no solo se imparten contenidos lingüísticos sino que, bien se relacionan estos con las asignaturas del aula ordinaria, o bien se imparten directamente contenidos propios de algunas asignaturas instrumentales. Facilitar el desarrollo del alumno en el aula ordinaria a través del trabajo en el aula de acogida del vocabulario y conceptos básicos de cada una de las asignaturas del currículum es una estrategia pedagógica que, por un lado, refuerza el vínculo entre aula de acogida y aula ordinaria y, del otro, favorece la

comprensión de las correspondientes materias en el aula ordinaria por parte del alumnado extranjero.

El elemento central de esta estrategia es la coordinación entre los tutores de acogida y los profesores ordinarios de las diferentes materias, de forma que se puedan conectar los contenidos del aula ordinaria con los aprendizajes previos en el aula de acogida, o bien realizar las correspondientes adaptaciones curriculares que le faciliten al alumnado extranjero la comprensión de nuevos contenidos. Ahora bien, es extremadamente necesario asegurar que este tipo de organización no desemboque en un retraso en las transiciones al aula ordinaria, puesto que este sigue siendo el objetivo prioritario del modelo de acogida vigente y no el desarrollo pleno del alumno en el dispositivo de atención a la diversidad.

Al margen de la organización de los horarios, la tipología de aulas de acogida presentada hace referencia a un segundo elemento: las agrupaciones de alumnos dentro del aula de acogida. Es precisamente este el aspecto de más difícil organización a partir de la coordinación de los horarios del aula de acogida y el aula ordinaria. La variedad de cursos y de grupos-clase a los que son adscritos los alumnos recién incorporados, así como la diversidad de edades de incorporación al centro y de trayectorias educativas previas deriva en un elevado grado de heterogeneidad de la composición de los grupos en el aula de acogida y, a menudo, en una incontrolable diversidad de niveles de catalán o conocimientos instrumentales de los alumnos que coinciden en este dispositivo en un mismo momento.

La observación de las ventajas e inconvenientes que pueden derivar de la aplicación de cada uno de los criterios para organizar los grupos del aula de acogida nos lleva a plantear la conveniencia de realizar algunas combinaciones con el fin de organizar la atención a la diversidad del aula de acogida de acuerdo a las características de los diferentes perfiles de alumnos extranjeros escolarizados en cada centro.

En otra investigación (Alegre, Benito y González, 2006) detectábamos tres perfiles de alumnos extranjeros de acuerdo a sus experiencias en el proceso de integración en el sistema educativo de acogida y a los valores otorgados tanto al aula de acogida como al aula ordinaria. Veamos las caracte-

terísticas de estos perfiles y la conformación de grupos en el aula de acogida más apropiada para cada uno de ellos.

Un primer grupo de alumnos experimenta su asistencia al aula de acogida como un “espacio-refugio”, donde los aprendizajes son adaptados a su nivel, el profesor se muestra cercano y preocupado por su evolución y donde, generalmente, sus dificultades son compartidas por el resto de compañeros de aula. Estos alumnos, habitualmente procedentes de países de habla no románica, perciben el aula ordinaria como un espacio con bajo valor instrumental debido a sus distancias idiomáticas de partida y encuentran en el aula de acogida un espacio “tranquilizador” que apacigua algunas de las inseguridades que genera la asistencia al aula ordinaria.

Un segundo grupo de alumnos son aquellos que otorgan un gran valor instrumental al aula ordinaria, considerándola el espacio normalizado, al cual deben incorporarse con rapidez para realizar un buen itinerario académico. Para estos alumnos el aula de acogida adquiere valor en tanto que proporciona los instrumentos para realizar una transición adecuada al aula ordinaria, motivo por el cual la organización del aula de acogida ha de responder estrictamente a niveles de lengua. Una estructuración diferente puede provocar la convivencia de niveles lingüísticos (y, consecuentemente, también instrumentales) diversos, situación que es vivida por este colectivo de alumnos extranjeros como un obstáculo en su formación, incrementando su percepción de que su asistencia al aula de acogida es una pérdida de tiempo.

El tercer grupo está integrado por aquellos alumnos que perciben el aula ordinaria como espacio normalizado de escolarización pero que, a diferencia del grupo anterior, ven innecesario su paso por el aula de acogida. Se trata de alumnos que dominan el castellano y tienen facilidades para seguir las clases en catalán. Para estos alumnos no existe una organización del aula de acogida que incremente su valor instrumental, ya que cualquier opción hace necesaria una renuncia al aula ordinaria que no es vivida de buen grado. En cualquier caso, la organización por ciclos educativos es probablemente la opción menos negativa, puesto que todos los alumnos escolarizados asisten a unos mismos cursos (y, a menudo, a un mismo grupo-clase) y la asistencia al aula de acogida, en coordinación con el aula ordinaria, puede ser interpretada como un apoyo puntual en lengua catalana que no interfiere en exceso

en el desarrollo del itinerario normalizado. En esta misma línea, es probable que la constitución en el aula de acogida de grupos en función de la lengua de origen favorezca el desarrollo de dinámicas de aprendizaje más fluidas, centradas en los conocimientos previos por parte de los alumnos de una de las dos lenguas del sistema educativo catalán.

De igual modo que la configuración de agrupaciones en el aula de acogida debe responder a las necesidades educativas propias de los diferentes perfiles de alumnos recién incorporados, las estructuras organizativas de atención a la diversidad (el aula de acogida, pero también aquellos recursos que se integran en las estructuras educativas ordinarias) deben ser lo suficientemente flexibles como para dar respuesta a lo que anteriormente hemos calificado de “diversidad heterogénea”.

Así, a pesar de las dificultades organizativas que esta opción conlleva, la atención a la diversidad a través de las aulas de acogida y del resto de recursos existentes no debe estructurarse de forma rígida, sino que ha de estar al servicio de las transiciones al aula ordinaria de los diferentes tipos de alumnos escolarizados en el centro. En otras palabras, la configuración de los horarios del aula de acogida y su encaje en los del aula ordinaria, el establecimiento del número de horas de asistencia al dispositivo de atención a la diversidad y la prolongación de la estancia en este deben ser fijadas atendiendo las necesidades de cada alumno, evitando en la medida de lo posible la configuración de trayectorias estándares que comporten desajustes en los procesos de transición del aula de acogida al aula ordinaria.

Los diferentes tipos de alumnos anteriormente presentados plantean, como hemos comentado, unas necesidades educativas específicas, a las cuales se ha de hacer frente desde estrategias distintas. Los alumnos con mayores distancias idiomáticas que otorgan poco valor instrumental al aula ordinaria por las graves dificultades de comprensión que presentan requerirán, principalmente, de un aprendizaje intensivo en el aula de acogida, con el objetivo de dotarlos de los instrumentos básicos que den sentido a su presencia en el aula ordinaria. En este caso, son pocas las materias que el alumno puede seguir en un principio con normalidad con su grupo-clase de referencia, disponiendo de un mayor rango horario para organizar su asistencia al aula de acogida. Ahora bien, el aprendizaje progresivo por parte del

alumno debe ir acompañado de su progresiva incorporación al aula ordinaria, normalizando así su proceso educativo.

El caso más complejo lo conforman aquellos alumnos que presentan unos graves déficits lingüísticos e instrumentales que dificultan que su incorporación al aula ordinaria les aporte claros beneficios educativos y relacionales. Estos alumnos no pueden ser introducidos en el aula ordinaria como el resto del alumnado extranjero y tampoco pueden permanecer en el aula de acogida durante toda su escolarización. Es necesario, pues, encontrar mecanismos de atención a la diversidad que eviten los sentimientos de inseguridad derivados de la incorporación de estos alumnos a unos grupos-clase donde no pueden desarrollarse con normalidad, pero también que eviten su relegación a un dispositivo temporal que tiene como finalidad última dotar al alumno de las competencias lingüísticas necesarias para su plena incorporación al aula ordinaria.

En relación a aquellos alumnos que depositan el valor instrumental de la educación en el aula ordinaria pero que presentan importantes dificultades para incorporarse directamente a la misma –básicamente por la distancia idiomática– es más complejo el diseño de su asistencia al aula de acogida. Parece aconsejable establecer un período inicial de inmersión lingüística que facilite un rápido aprendizaje de los instrumentos que permitan al alumno desenvolverse con mayor facilidad en el aula ordinaria, a la vez que se debe permitir su asistencia al grupo-clase de referencia en aquellas materias en las cuales los déficits lingüísticos producen menores limitaciones. En todo caso, este periodo inicial de inmersión debe ser breve y ajustarse a la evolución del alumno, potenciando su presencia en el aula ordinaria siempre que sea posible y evitando así el freno a su desarrollo académico.

El tercer perfil de alumnos lo conforman aquellos que conocen la lengua castellana y, por lo tanto, pueden desarrollarse con cierta comodidad en su grupo-clase de referencia. A estos es necesario asegurarles que el aprendizaje de la lengua vehicular no supone una interferencia en su desarrollo académico y, a la vez, hay que garantizarles el aprendizaje de la lengua de acogida para evitar que su desconocimiento comporte un freno a su desarrollo formativo posterior. Así, su asistencia al dispositivo de acogida debe evitar entorpecer su desarrollo académico pero, paralelamente, ha de potenciar el

aprendizaje de la lengua vehicular sin la cual difícilmente alcanzarán el éxito académico. En este caso es aconsejable utilizar las horas de lengua catalana y de los créditos variables para acelerar el aprendizaje de la lengua vehicular en el aula de acogida, sin interferir en el desarrollo del alumno en su grupo de referencia.

## **Bibliografía**

- ALEGRE, M. A., R. BENITO y S. GONZÁLEZ, 2006. *Immigrants als instituts: l'acollida vista pels seus protagonistes*. Barcelona: Mediterrània [Polítiques, 55].
- ALEGRE, M. A., 2005. *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona: Mediterrània [Polítiques, 44].
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ, 2004. *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social*. 2004. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament D'Educació.
- EURYDICE, 2004. *Integrating immigrant children into Schools in Europe*. Bruselas: Eurydice.
- MCANDREW, M., 2003. Immigration and Diversity: some policy issues confronting the Québec School System. *Policy Options*, October, 59-62.