

# La acogida educativa en los centros escolares en Cataluña: más allá de los recursos específicos para el alumnado de nueva incorporación

## Reception and schooling of children in schools in Catalonia: Beyond Educational Welcome Facilities

Núria SIMÓ GIL, Jordi PAMIES ROVIRA, Jordi COLLET-SABÉ,  
Antoni TORT BARDOLET  
Universidad de Vic y Universidad Autónoma de Barcelona

Recibido: Febrero 2013

Aceptado: Abril 2013

### Resumen

Las formas de incorporación del alumnado recién llegado a las escuelas e institutos se han situado en el centro del debate en la mayor parte de países de la OCDE en los últimos años. En España, el conjunto de medidas desarrolladas para la acogida del alumnado de origen inmigrante en las diversas Comunidades Autónomas ha sido motivo también de investigación específica, señalándose las coincidencias y contradicciones entre los discursos pedagógicos y las prácticas escolares. Este artículo tiene en cuenta dichas aportaciones y expone las reflexiones en torno a la acogida de los centros a partir de los resultados obtenidos en una investigación<sup>1</sup> realizada durante los cursos 2008-2010 centrada en un dispositivo creado en Cataluña para la acogida del alumnado de nueva incorporación, tras haber iniciado el curso académico. Se trata de los Espacios de Bienvenida Educativa (EBE) una experiencia piloto que se llevó a cabo en Vic (Barcelona) y en Reus (Tarragona) durante dos cursos. La evaluación del EBE ha posibilitado establecer relaciones entre la valoración educativa que los centros hacen de dicho recurso y los procesos de acogida de los centros. Las conclusiones que surgen de dicho análisis nos permiten afirmar que el marco conceptual y educativo de referencia en el que los centros sitúan la práctica de la acogida da lugar a tres modelos distintos de acogida.

**Palabras clave:** EBE, modelos de acogida, alumnado recién llegado, alumnado de origen inmigrante, inmigración y escuela.

---

<sup>1</sup> Dicha investigación ha contado con financiación de la Generalitat de Cataluña: Del Departamento de Educación durante el curso 2008-2009 y con una ayuda de la Convocatoria ARAFI 2008 (Expediente: ARAFI 2008 00042) durante el curso 2009-2010.

**Abstract**

The ways of incorporating newcomers students into schools and colleges have been at the center of debate in most OECD countries in recent years. In Spain, the set of measures developed for the reception of immigrant pupils in different Autonomous Communities has also been the subject of specific research, pointing out the similarities and contradictions between pedagogic discourses and school practices. This article takes into account these considerations and presents the reflections from the results of research on the Educational Welcome Facilities (and specifically the EBE) conducted during the school years 2008-2010. This device was created in Catalonia to attend newcomers before enrolling them in the school. It was a pilot project which took place in Vic and Reus for two consecutive years. The research of the EBE has enabled us to explain the relationship between educational assessment that schools made about this facility and reception processes that schools were implementing. The conclusions that emerge from this analysis allowed us to establish relationships between educational host practices of the seven centers analyzed with three different conceptual and educational frameworks of reception.

**Keywords:** Educational Welcome Facility (EBE), Educational host models, newly-arrived students, immigration and school, immigrant pupils.

Las estrategias de incorporación del alumnado recién llegado a las escuelas e institutos se han situado en el centro del debate en la mayor parte de países de la OCDE en los últimos años (Eurydice, 2004, 2009; OCDE, 2006, 2010). Distintas investigaciones muestran la complejidad de los factores que intervienen y analizan el impacto de diferentes medidas en las trayectorias académicas de los estudiantes recién llegados.

En España, el conjunto de propuestas desarrolladas y la existencia de espacios específicos para la primera acogida del alumnado extranjero recién llegado han sido objeto de investigación. Además de la publicación del CIDE (2005) contamos con trabajos centrados en el análisis de dispositivos creados en distintas comunidades autónomas, como Cataluña (Llevot, 2006) o Andalucía (Ortiz, 2005) y con estudios que han realizado una aproximación al fenómeno de forma comparada entre comunidades (García Castaño *et al.*, 2008; Garreta y Palaudarias, 2008). Estas investigaciones han analizado las características de los recursos específicos: los iniciales Talleres de Adaptación Escolar y Aprendizajes Instrumentales (TAE) o las posteriores Aulas de Acogida en Cataluña, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía, las Aulas de Enlace en Madrid, o las Aulas de Inmersión Lingüística y Social (ALISO) en Castilla-León. Asimismo, Arroyo (2010) destaca los objetivos similares que se proponían.

Este artículo tiene en cuenta todas estas aportaciones y los resultados obtenidos en una investigación realizada durante los cursos 2008-2010 centrada en la evaluación de un nuevo dispositivo creado en Cataluña destinado a la acogida del alumnado recién llegado durante el curso académico. Se trata de los Espacios de Bienvenida Educativa (EBE). Dichos espacios se regularon como un espacio complementario para mejorar

los procesos de orientación y escolarización del alumnado y sus familias en zonas con una fuerte presencia de población inmigrante y apoyar a los centros educativos en los procesos de matrícula viva<sup>2</sup>, promover actitudes inclusivas por parte de la población y garantizar la escolarización equilibrada. Una propuesta que debía ser coherente con el Plan Interdepartamental de Ciudadanía e Inmigración, los Planes Educativos de Entorno (PEE) y coordinarse con el trabajo que ya realizaban las Oficinas Municipales de Escolarización (OME). Se estableció que su actividad preferente se dirigiera a niños y jóvenes de 8 a 16 años y a sus familias y el tiempo de permanencia en el recurso, flexible. La evaluación realizada constató que el tiempo medio se situó entre 3 y 5 semanas durante el curso escolar y de unos 70 días durante el verano<sup>3</sup>.

Un aspecto que se deriva de la evaluación de los EBE es la relación identificada entre la valoración que los centros hacen de este dispositivo y el modelo en el que el centro enmarca la organización de la acogida del alumnado de origen inmigrante recién llegado<sup>4</sup>. A tal fin, se analizan siete dimensiones que orientan las prácticas educativas de acogida de los centros educativos participantes. Los datos empíricos obtenidos a través de entrevistas a los docentes y las observaciones en las aulas de acogida han servido como base para construir tres modelos ideales de acogida.

### **La organización de la acogida en los centros educativos: algunas cuestiones para el debate**

Si bien algunas aproximaciones teóricas (Caldas y Bankston, 1998) plantean que los procesos y resultados escolares están determinados por la composición social de los centros; otras (Gillborn, 2008, Runnymede Trust, 2003) indican lo contrario. Y sin negar la importancia de la composición social del alumnado, aportan datos empíricos del impacto (positivo, deficiente o inexistente) del trabajo educativo que se realiza en los centros y la repercusión en los resultados académicos de los estudiantes. Desde esta perspectiva juegan un papel predominante el conjunto de agencias, instancias y servicios vinculados a la acogida del alumnado de nueva incorporación y se destaca la influencia de la calidad pedagógica del centro.

Brind *et al.* (2008) y Nusche (2009) alertan de la importancia de distintos factores en el acceso a la escolarización de los alumnos de origen inmigrante en igualdad de oportunidades y de las posibilidades que estos tienen de lograr mayor éxito en la

---

<sup>2</sup> Con el término “matrícula viva” nos referimos a la llegada de alumnado en los centros durante todo el curso, sujeto a diferentes variables: cambio de residencia de las familias según las oportunidades de trabajo o de residencia, llegada de otros países o ciudades durante todo año, etc. (Carrasco *et al.*, 2012).

<sup>3</sup> El informe completo de la investigación se encuentra disponible en: [http://www.ara.cat/societat/Informe-UVIC\\_ARAFIL20101130\\_0005.pdf](http://www.ara.cat/societat/Informe-UVIC_ARAFIL20101130_0005.pdf)

<sup>4</sup> Con el término “alumnos de origen inmigrante” nos referimos a niños y niñas nacidos en Cataluña o fuera, cuyos padres son de origen extranjero. Cuando utilizamos el término alumnos de origen inmigrante recién llegados o de nueva incorporación nos referimos a alumnado nacido fuera de España que no tiene conocimientos de lengua catalana. El sistema educativo catalán considera a dicho alumnado recién llegado durante dos años.

escuela. De entre estos factores, destacan: a) las decisiones que influyen en la composición social de las escuelas, b) la aportación de más recursos a aquellas escuelas con más necesidades sociales, c) la posibilidad de que el profesorado más experto intervenga en aquellos centros que tienen una situación social más compleja; y d) la plena incorporación del alumnado en las clases ordinarias con soportes intensivos complementarios para el aprendizaje de la lengua. Asimismo las percepciones del profesorado sobre las posibilidades de aprendizaje de dicho alumnado, la organización de la acogida y de las actividades educativas de los centros y la cultura escolar son factores clave en las posibilidades de éxito de los estudiantes de origen inmigrante de nueva incorporación, tal y cómo plantean investigaciones anteriores que el equipo de investigación ha venido realizando en los últimos años (Carbonell *et al.*, 2005; Pàmies, 2008; Tort *et al.* 2009; Collet *et al.*, 2010; Simó, 2012).

La LOE establece que se garantizará una adecuada y equilibrada escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Asimismo detalla que las Administraciones establecerán la proporción de alumnos que debe escolarizar cada centro, y que las áreas de influencia serán las mismas para ambos tipos de centro (públicos y privados concertados) de un mismo ámbito territorial. Coincidimos con Besalú (2011) que dichas intenciones no son menores, porque, cuando las autoridades han pretendido aplicar estas medidas con decisión, se han originado encendidas controversias. Así, todas las Comunidades Autónomas han puesto en marcha medidas para acoger al alumnado extranjero, singularmente aquel que desconoce la lengua vehicular de la escuela.

En términos generales, las medidas han consistido en la implementación de espacios y tiempos específicos y la especialización, total o parcial, de profesorado para atenderlos y el EBE fue una de ellas. Sin entrar a analizar las decisiones políticas que impulsaron la creación de los EBE en los municipios de Vic (Barcelona) y Reus (Tarragona)<sup>5</sup>, este nuevo recurso aparece como una iniciativa que poco tiene que ver con las actuaciones que desde el 2004 se habían impulsado con la implantación de las medidas educativas del Plan LIC<sup>6</sup>. El esfuerzo que se había iniciado con el aumento de recursos en los centros educativos: de carácter material (aulas de acogida), humano (dotación de profesorado en dichas aulas) y organizativo (en la medida que se pedía a los centros su transformación en centros acogedores) no parecían tener una continuidad en la implantación del EBE. Si bien respondía a una demanda de los centros (principalmente de los de educación secundaria) para aumentar los recursos destinados a la acogida y sobre todo ordenar mejor la llegada de alumnado durante todo el curso, lo que estaba claro es que abría una vía distinta a la propuesta por el mismo Departamento de Educación con el desarrollo de dicho plan.

---

<sup>5</sup> Véase Simó (2010: 17-21).

<sup>6</sup> Durante el curso 2004-05 el Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña puso en marcha el Plan para la Lengua y la Cohesión Social (Plan LIC) con el objetivo de asegurar el éxito educativo de todo el alumnado y garantizar la cohesión social ante la compleja realidad social y escolar que supone la incorporación escolar del alumnado procedente de la inmigración, la aparición de nuevas formas de exclusión y marginación y la insuficiente normalización de la lengua catalana.

En el marco del análisis de los procesos de acogida, trabajos como el de Arroyo (2010) muestran que, en España, el objetivo prioritario de los espacios y aulas de acogida ha sido la adquisición de la lengua en el menor tiempo posible. Algunos trabajos (Palaudarias, 2002; Carrasco *et al.*, 2005) señalan el riesgo de aislamiento al que puede estar sometido el alumnado en estos dispositivos especiales. Y otros exponen las contradicciones en la acogida lingüística (Vila, 2006; Martín Rojo *et al.*, 2007; Corona *et al.*, 2008), o la devaluación a la que se puede ver sometido el capital escolar de aquellos alumnos que acceden al recurso con una buena formación escolar y altas expectativas académicas (Cucalón y Del Olmo, 2010). El estudio de Gibson *et al.* (2012) señala también la distancia que existe entre el discurso integrador y las prácticas escolares y aporta evidencias, en una línea similar a la de Gitlin *et al.* (2003), entorno a la coexistencia de fuerzas escolares enfrentadas desde una lógica de "wellcoming-unwellcoming" en los procesos de acogida del alumnado recién llegado. Por su parte, diversos estudios analizan la incidencia de las aulas de acogida en los procesos de escolarización del alumnado inmigrante en los centros de secundaria de Cataluña (Alegre *et al.*, 2006, 2008, 2012, Alegre, 2008; Benito y González, 2010; Roca, 2009). Constatan diferentes condicionantes de dicha acogida: la composición social del alumnado de los centros, la concentración de alumnado extranjero en la escuela, el número de alumnos con necesidades educativas específicas, los procesos de gestión de la matrícula, la existencia o no de un aula de acogida en el centro y la experiencia del centro y del profesorado en la atención al alumnado extranjero, así como la organización de estas aulas y las transiciones al aula ordinaria.

Dichas aportaciones han fundamentado la siguiente pregunta: ¿Qué relaciones se evidencian entre la valoración educativa que los centros realizan de los EBE y el modelo de acogida subyacente? Hemos analizado las prácticas educativas de siete centros (cuatro en Vic y tres en Reus) que contaban con aula de acogida y receptores de alumnado que había pasado por la experiencia piloto de los EBE. La intención de dicho análisis era comprender en qué marco conceptual y educativo se ubicaba la acogida en los centros tras las primeras acciones realizadas por los EBE.

## **Metodología**

La metodología seguida en la evaluación de los EBE ha sido cualitativa. Se recogieron las opiniones y experiencias de los diferentes agentes implicados tanto en la puesta en funcionamiento de los EBE como en las sucesivas actuaciones desarrolladas en los centros educativos. Se realizaron observaciones de las actividades educativas en los cuatro espacios. El objetivo consistió en evaluar dicho recurso desde una perspectiva compleja en la que poder contrastar las visiones y perspectivas de los distintos agentes educativos y sociales implicados de forma directa o indirecta.

El trabajo de campo realizado, en Vic y Reus, tuvo dos fases. Durante la primera fase (curso 2008-2009) la recogida de datos se focalizó en los cuatro espacios: el EBE de Vic y los tres de Reus y en la relación con los diferentes agentes de los municipios. En la segunda fase (curso 2009-2010) la recogida de datos se centró en los siete centros educativos seleccionados de los dos municipios. Los criterios para decidir la elección

de los centros en Vic fueron: centros públicos y privados concertados de primaria y secundaria con el mayor número de alumnado escolarizado durante el curso 2008-2009 procedente del EBE y que permaneciera en el centro durante el curso 2009-2010. A los tres centros escogidos se añadió un cuarto que a pesar de que no había recibido un número muy elevado de niños procedentes del recurso, se distingue por el trabajo de atención a la diversidad que realiza. En el caso de Reus los centros escogidos fueron también tres y los criterios de selección: la etapa educativa (primaria y secundaria), la titularidad (públicos y concertados), la existencia en el centro del recurso del aula de acogida como mínimo durante el curso 2009-2010 y haber recibido chicos y chicas de diversa nacionalidad y de los tres EBE de la ciudad.

Los datos que han servido para la elaboración de dicho artículo proceden de la segunda fase del trabajo de campo y concretamente del análisis de las entrevistas realizadas a los docentes de los centros educativos y de las observaciones en las aulas de acogida. Dichas observaciones contrastadas con las entrevistas a los equipos directivos, a docentes y familias nos han permitido identificar siete dimensiones de la práctica educativa y organizativa de los centros que son: 1) la actitud del profesorado en torno a la acogida del alumnado inmigrante durante el curso; 2) la organización del tiempo y los espacios escolares según la actividad educativa; 3) el rol del grupo clase en la acogida; 4) la estructuración de los contenidos escolares; 5) la organización del centro en relación a los recursos específicos de acogida; 6) los vínculos con las familias; y 7) las relaciones con la comunidad. La investigación ha constatado una gran heterogeneidad sobre las valoraciones de los EBE (en una gradación que va de poco importante, es decir residual en su impacto, hasta otros centros que lo consideran fundamental). Así el análisis de dichas dimensiones nos ha permitido ampliar la mirada desde el EBE hacia los centros educativos y evidenciar prácticas organizativas diferenciadas en los centros en torno a la acogida.

## **Resultados: El EBE, “visibilizador” de prácticas diferenciadas**

En este apartado destacamos algunas aportaciones de los docentes que enmarcan las prácticas educativas de acogida de los centros para el alumnado recién llegado durante el curso, después de su paso por los EBE. Cada escuela organiza la acogida con un estilo educativo propio: aplica pruebas de nivel; elabora un plan de trabajo individualizado; promueve la coordinación y el seguimiento de la evolución del alumno entre los tutores/se del aula de acogida y el aula ordinaria; etc. Las diferencias detectadas se corresponden con tres modelos de acogida: el de “normalización activa”; el “específico” y el “formal”.

### *La acogida como “normalización activa”*

Hemos podido constatar en la investigación que, en algunos centros, la acogida se entiende de forma global. Se asume como una tarea conjunta entre docentes y familias. Aun cuando se explicita que la llegada de estos chicos y chicas supone afrontar nuevos

retos, la escuela siente que está preparada para dar una buena respuesta, avalada por su trayectoria educativa:

La escuela está muy adaptada a la diversidad existente y trabajamos en esto desde hace tiempo. No nos afecta que el niño venga del EBE o no, puesto que disponemos de los recursos para intervenir con el niño y su familia. (Tutora aula acogida centro 4).

El aula de acogida tiene un carácter flexible y de apoyo, integrada en la dinámica organizativa del centro. La tarea realizada en el aula de acogida se coordina con el aula ordinaria. Se entiende que el grupo al cual pertenece el alumno recién llegado es el grupo ordinario, y el responsable es el tutor/a del aula:

Todos los niños saben que siempre que sea posible estarán en el aula ordinaria. El criterio es el de la lengua. Mientras, la tutora del aula ordinaria y del aula de acogida nos coordinamos para hacer el seguimiento del alumno en las dos aulas. (Tutora aula acogida centro 4).

Así, el aula de acogida es un espacio específico para el alumnado recién llegado durante las horas acordadas en el Plan Individual de cada alumno, pero también puede acceder mientras está en el aula ordinaria, igual que el resto del alumnado del centro:

(...) En la escuela trabajamos dentro del aula ordinaria. Trabajamos mucho la coordinación con el tutor. Se les facilita mucho la entrada y salida a mi aula [de acogida]. (Tutora aula acogida centro 1).

Esta situación de apertura facilita la coordinación entre el profesorado del aula de acogida, el tutor/a del aula ordinaria y el resto de profesorado. Dicha coordinación posibilita planificar, desarrollar y evaluar las actividades de aprendizaje de los niños recién llegados de forma coherente con las actividades que el centro realiza para todo el alumnado. En este sentido, aunque la tutora del aula de acogida sea un referente para estos chicos y chicas, las responsabilidades se consideran compartidas con los maestros del aula ordinaria:

Es una coordinación total entre la tutora del aula ordinaria y la tutora del aula de acogida. Adaptamos los horarios cuando va entrar un alumno recién llegado, y sobre todo el tutor de aula ordinaria me hace peticiones y yo le hago recomendaciones [...] Normalmente nos ponemos de acuerdo fácilmente [...]. (Tutora aula acogida centro 1).

Las relaciones de los chicos y chicas recién llegados con el resto del alumnado son frecuentes. Aunque se genere identidad de grupo en el aula de acogida y dicho alumnado se relaciona más entre ellos, la escuela promueve estrategias de acompañamiento de los niños recién llegados desde una perspectiva colaborativa:

El niño enseguida entra en el aula y se le adjudica un compañero-tutor/a [...] Las tareas son: enseñar la escuela y los hábitos y hacer entender lo que dice la maestra. Este compañero va cambiando. (Tutora aula ordinaria centro 1).

Cabe destacar que los centros que organizan la acogida desde una perspectiva integral no veían el EBE como un recurso necesario; cuestionaron su existencia porque consideraban que desarrollaba competencias propias de la escuela, que los centros deben saber organizar y asumir.

### *La acogida desde un modelo “específico”*

Este segundo grupo de centros consideran dicho proceso como una responsabilidad prioritaria de los profesionales del aula de acogida, si bien existe una coordinación efectiva con los tutores del aula ordinaria. Dicha coordinación pretende agilizar la comunicación, el consenso en los horarios de asistencia al aula de acogida del alumnado y acuerdos relativos a los contenidos y formas de evaluación:

La relación es muy buena y el aula de acogida da cierta tranquilidad a los profesores del aula ordinaria. El aula de acogida es un refuerzo muy importante para el aula ordinaria, puesto que tiene un control más concreto de los aprendizajes que va haciendo el niño, y vela por los contenidos que este ha de ir adquiriendo a lo largo del proceso. Por eso, se procura hacer un trabajo conjunto mediante el traspaso de información. De esta manera el aula ordinaria siempre sabe en qué nivel está el niño. (Dirección centro 2).

El aula de acogida se considera un recurso temporal, pero imprescindible para el alumnado recién llegado. Incluso afirman que sería necesario ampliar el periodo de tiempo en el aula de acogida antes de incorporarse de forma plena al aula ordinaria. En esta valoración, el chico/a se evalúa por sus competencias académicas y pierde relevancia la perspectiva relacional y global de la escolarización.

El profesorado de los centros, que comparte este planteamiento entorno a la acogida, valoró de forma positiva que los EBE realizaran tareas administrativas y generales de acogida, así como las de acompañamiento a las familias:

Los niños o jóvenes que provienen del EBE suelen traer una información más precisa sobre su biografía. La información que facilita el EBE permite a las tutoras del aula de acogida saber cuándo llegó el niño, cuál es el motivo de la llegada, tipología de familia, dirección del domicilio familiar, teléfono, trabajos de los padres y también algo del carácter emocional del niño o joven. (Tutora aula acogida centro 3).

Los centros que organizan la acogida desde una perspectiva específica sienten que las tareas de acogida sobrepasan las responsabilidades de los tutores del aula de acogida que la conciben como un proceso compensatorio de adquisición de conocimientos académicos, por lo que manifestaron que la función de los EBE complementaba la de los centros.

### *La acogida desde un modelo “formal”*

Los centros que consideran el aula de acogida como un espacio fundamental para la adquisición de hábitos y rutinas escolares se enmarcan en el tercer modelo:

Entonces vinieron aquí como si fueran ‘animalitos’. Primero debía domesticarlos, es decir, ellos en la clase gritaban, se ponían encima de la silla cuando los iba a buscar. Como que los sacaba de la clase donde se lo pasaban muy bien, se pensaban que era un castigo, se me escondían, tenía que encontrarlos como si jugáramos al escondite. A ver, sí, te choca, pero piensas que ellos no tienen ninguna culpa. (Tutora aula acogida centro 7).

Se considera al alumnado desde la perspectiva del déficit en el aprendizaje y se confía en que el aula de acogida pueda paliar esta situación:

Nos dimos cuenta que sino incorporábamos este recurso [el aula de acogida] estos niños estaban, como decimos popularmente, como macetas en el aula porque no enganchaban ni una. (Dirección centro 7).

En el aula de acogida se prioriza el uso de métodos de aprendizaje dirigido y centrado en el trabajo individual y mecánico y se desaprovechan las posibilidades que ofrece el aprendizaje entre compañeros:

En la clase, porque aquí no están todas las horas, hacen el dossier. Aquí me lo enseñan, lo corregimos entre los dos para que vean directamente dónde están los errores. Hacen frases cortitas, por ejemplo: el estuche es verde, y al lado el dibujo. Así van relacionando imagen con palabra. Cuando tenemos el tema, o los dos temas, porque a veces les hago dos temas, hago un pequeño control. Así van haciendo este libro. (Tutora aula acogida centro 7).

En general, los centros que comparten esta visión valoraron de forma positiva el impacto que el EBE tuvo entre los chicos y chicas, y ven en los recursos paralelos la posibilidad de traspasar situaciones de déficit de aprendizaje que consideran que no les son propias. Desde esta perspectiva existe la ilusión de que los chicos y chicas lleguen a los centros (sobre todo en secundaria) con las habilidades comunicativas adquiridas con el fin de incorporarse al curso académico que les corresponde por la edad.

## Discusión en torno a los procesos de acogida en los centros

Los tres modelos ideales de referencia se diferencian según las decisiones que cada centro toma, en su práctica educativa, ante la acogida. Los datos empíricos del trabajo de campo nos permitieron contrastar las siete dimensiones analizadas en las prácticas observadas en los centros, por lo que podemos destacar que los centros analizados orientaban los procesos de acogida hacia uno de los tres modelos de la Tabla 1.

| Modelo<br>Dimensión                                  | Normalización<br>“activa”   | Específico   | Formal  |
|--|---|--|---|
| <b>Actitud del profesorado en torno a la acogida</b> | Son <i>alumnos</i> que <i>se integran con la atención necesaria</i> pero con la máxima normalidad posible en las dinámicas habituales del centro. Planteamiento educativo basado en la atención global. | Son <i>alumnos/as diferentes</i> que es necesario atender de manera diferenciada para alcanzar la igualdad en los resultados con el resto del alumnado. Planteamiento educativo basado en la compensación. | <i>Los déficits del alumnado les diferencian</i> y les sitúan en desigualdad en relación con el resto del alumnado. Planteamiento educativo basado en el déficit. |

| <b>Modelo<br/>Dimensión</b>   | <b>Normalización<br/>“activa”</b>  | <b>Específico</b>  | <b>Formal</b>   |
|---|--|--|---|
| <b>Organización de las aulas (espacios y tiempos escolares)</b>                                 | Funcionamiento <i>ordinario</i> con refuerzos puntuales basados en la personalización y el respeto. El aula de acogida se plantea de forma abierta.  | En función de un <i>itinerario específico</i> para los recién llegados. El aula de acogida centra su atención en desarrollar dichos itinerarios. | <i>Itinerario específico</i> que varía en función del número de niños/as y de los recursos, y que tiende a situar al alumnado en dispositivos paralelos a los ordinarios. |
| <b>Contenidos escolares</b>   | <i>Competencias y contenidos producidos colectivamente</i> por un grupo que reflexiona sobre la propia experiencia y la propia historia. La trayectoria de cada individuo puede insertarse en este proyecto común. | <i>De refuerzo</i> para los recién llegados siguiendo la lógica de la compensación de desigualdades con apoyos escolares                         | <i>Igual para todos</i> , porque es responsabilidad del individuo el acceso a los contenidos, aunque se quiera compensar los déficits con que llegan los recién llegados. |
| <b>Organización escolar del centro entre los recursos específicos y los recursos para todos</b> | Pensada para recibir a <i>todos</i> en cualquier momento.  | Con itinerarios, recursos, etc. <i>específicos</i> para recién llegados.   | Habitual con los elementos específicos que dicta la <i>norma</i> .  |
| <b>Vínculos familias - escuela</b>  | Habitualmente <i>fluidos</i> más allá de la situación específica del niño o joven.   | En función de <i>los problemas y dificultades</i> que surjan.  | <i>Esporádicos</i> , con dificultades para compartir propuestas comunes.  |
| <b>Relaciones con la comunidad</b>  | <i>Implicación con servicios y entidades</i> que pretenden compartir objetivos educativos.   | Fundamentadas en la <i>demand de recursos</i> para la derivación de casos que se pueden trabajar coordinadamente.                                | Basadas en el <i>traspaso de situaciones</i> que se consideran conflictivas para la escuela y que considera no puede ni debe asumir.                                      |
| <b>Valoración del EBE</b>   | <i>Residual</i> ya que las dinámicas propias del centro ya “solucionan” aquello que el EBE pretende resolver.  | <i>Importante</i> por ser el inicio del itinerario diferenciado.   | <i>Clave</i> . Sería necesario que el EBE trabajara durante más tiempo los déficits y “diferencias” respecto al alumnado autóctono.                                       |

Tabla 1. Dimensiones de análisis de los centros según los modelos de acogida. Fuente: Elaboración propia

Los centros que se sitúan en el *modelo de normalización "activa"* consideran el proceso de acogida del alumnado recién llegado de forma global y como una tarea del conjunto de los docentes y de las familias. Estos centros plantean la integración de estos alumnos con la máxima normalidad posible, teniendo en cuenta en que hay momentos que también consideran necesaria la atención más individualizada, aunque no sean los mayoritarios. La investigación ha evidenciado que estos son los centros que tienen más planificados los procesos de acogida.

En este primer grupo de centros, el aula de acogida se considera un recurso flexible, de apoyo integrado en la dinámica organizativa del centro y coordinada con el aula ordinaria. Son también estos, los centros donde la coordinación entre el profesorado - de aula de acogida y aula ordinaria - en cuanto a la planificación, puesta en práctica y la evaluación de las actividades de aprendizaje de los niños y jóvenes recién llegados es más elevada. El profesorado reflexiona en grupo sobre la propia experiencia y se pretende que la trayectoria de cada individuo se inserte en este proyecto global.

Al considerar que los procesos de enseñanza-aprendizaje se realizan de forma relacional con el resto de compañeros y no de manera individual, en el aula de acogida de estos centros se fomenta un aprendizaje interactivo y fuera de esta se utilizan estrategias organizativas y metodologías que impulsan las interrelaciones y el apoyo entre iguales (trabajo cooperativo, presencia de más de un docente en el aula, trabajo con grupos reducidos heterogéneos, etc.).

En estos centros, la mayor parte del profesorado consideró que el EBE:

- No aportaba ventajas significativas, ya que las dinámicas propias del centro ofrecían respuestas adecuadas a aquello que el EBE pretendía resolver. Además, las tareas tanto administrativas como de acogida de este dispositivo externo ya eran asumidas de forma sistemática y planificada por la escuela con anterioridad.
- El impacto del EBE en las competencias lingüísticas de los chicos y chicas se percibió muy bajo. La estancia de los niños y jóvenes en el EBE se consideró como un tiempo restado a la escolarización.
- Se manifestó que los primeros contactos de la escuela con las familias resultan claves para establecer complicidades y promover la confianza. En este sentido, la existencia del EBE retrasó esta oportunidad por lo que dichos centros preferían tener contacto con la familia lo más rápidamente posible.

De los siete centros participantes en la investigación realizada, dos de educación infantil y primaria orientan el trabajo educativo hacia este modelo. Los dos plantean el trabajo comunitario y la igualdad de oportunidades como ejes fundamentales para promover los procesos de aprendizaje de todos los niños y niñas.

En un segundo grupo encontraríamos aquellos centros que orientan los procesos de acogida hacia el *modelo específico de acogida*. Consideran dicho proceso como tarea principal de los docentes del aula de acogida, aunque haya coordinación entre el tutor de dicha aula y los profesores/as tutores. El aula de acogida es considerada como un apoyo temporal aunque la permanencia del alumnado recién llegado se valore como

necesaria e incluso, en ocasiones, demasiado breve. El aula de acogida es un espacio para acelerar la enseñanza-aprendizaje de los contenidos escolares de los alumnos recién llegados y no son consideradas prioritarias aquellas actuaciones más vinculadas con los aspectos emocionales y de socialización. Los contenidos siguen la lógica de la compensación de las desigualdades a través del refuerzo escolar. Dicha orientación compensatoria trata de promover la igualdad en los resultados de aprendizaje con el resto del alumnado. Aun así, se atribuye el éxito a factores individuales de cada alumno y se reconoce una incapacidad del sistema para igualar oportunidades y resultados.

En general, los centros que orientan los procesos de acogida hacia este modelo, no se planifican desde la dinámica global del centro, tal y como lo plantean los que siguen el modelo de normalización “activa”. Las tareas de primera acogida se combinan con las gestiones administrativas, sin que exista un protocolo único y claro de actuación y, aunque pueda estar encomendada a un profesor/a del centro, en la mayoría de las ocasiones es el tutor/a del aula de acogida quien las realiza. En estos centros se consideró que el EBE:

- Era importante por ser el inicio del itinerario diferenciado.
- Aportaba ventajas significativas en las tareas administrativas y generales de la acogida.
- Tuvo un impacto positivo en el desarrollo de las competencias lingüísticas entre los chicos y chicas recién llegados.

Cuatro de los siete centros participantes se situaron en este modelo. Los dos de educación secundaria manifestaron vivir como un reto difícil que dicho alumnado adquiriera las competencias lingüísticas y comunicativas necesarias y demostrar las competencias académicas requeridas por las distintas materias. Tal y como afirman Alegre *et al.* (2006) la apertura y permeabilidad de las aulas de acogida con el resto del centro plantea la necesidad de un cambio profundo en los criterios de organización de las estructuras escolares normalizadas, es decir en las aulas ordinarias, lo que implicaría cambios en la organización educativa de todo el centro.

En los centros del tercer tipo, un centro de primaria muestra semejanzas con el *modelo formal*. El aula de acogida era considerada básicamente como un espacio de adquisición de hábitos escolares y un dispositivo paralelo al sistema ordinario. Se compartía la idea de que los déficits del alumnado recién llegado los situaba en desigualdad con el resto, por sus diferencias individuales. Esta representación trascendía los aspectos académicos y, en algunas ocasiones, se extendía al déficit cultural. En el aula de acogida se priorizaba el uso de métodos de aprendizaje dirigido y centrado en el trabajo individual. Y en el aula ordinaria se interpretaba como responsabilidad del individuo la adquisición de los contenidos, aunque se pretendiera compensar los déficits de los recién llegados con actividades de refuerzo escolar. Asimismo, en muchas ocasiones, el aula de acogida era el espacio de referencia del centro para dichos alumnos y el único lugar del centro donde vivir una situación de aprendizaje emocionalmente segura.

Aunque las interrelaciones entre el alumnado recién llegado y el del aula ordinaria se valoraban de forma positiva, existían pocas oportunidades de encuentro ya que el *itinerario específico* organizaba la actividad de dicho alumnado en dispositivos paralelos a los ordinarios. Y en los espacios que se producían, dichas interacciones se limitaban a la presencia del alumnado recién llegado en el grupo-clase en algunas asignaturas. Al partir de la idea que estas interacciones se circunscribían al ámbito personal del alumno y dependían de sus características personales y capacidades de relación no se consideraba responsabilidad del centro incentivarlas. El trabajo orientado a la implicación de las familias en la participación de actividades del centro era escaso, los contactos esporádicos y emergían dificultades para compartir propuestas comunes. Por otro lado, se explicaban los éxitos o fracasos de los alumnos a partir de sus capacidades y carencias individuales. En general, los centros próximos a este modelo consideraron que el EBE:

- Era un dispositivo clave y valoraron la necesidad de alargar el tiempo de permanencia con el fin de superar los déficits y “diferencias” de los estudiantes recién llegados.
- Aportaba ventajas significativas a los centros educativos en relación a las tareas de acogida.
- Tendría un impacto positivo en el desarrollo de las competencias lingüísticas si los chicos y chicas estuvieran más tiempo en él.

## **Conclusiones y propuestas**

Tras el análisis de los centros participantes, podemos afirmar que la acogida muestra claras diferencias según la respuesta que dan a las siguientes preguntas: En primer lugar, ¿la acogida del alumnado de origen inmigrante, especialmente el que llega durante el curso, es algo “extraordinario”, algo específico que se construye para un público diferenciado o, contrariamente, la acogida de cualquier alumno forma parte del planteamiento ordinario del centro y la recepción de menores inmigrantes se realiza dentro del marco normalizado de la acogida habitual de la escuela?. Y en segundo lugar, ¿El centro percibe, vive y practica la acogida vinculada a elementos formales (protocolos, calendarios, temporalizaciones, pruebas, etc.) o como algo “sustantivo” (modificaciones curriculares, cambios en tiempos y espacios, modificaciones de los vínculos con los alumnos, las familias y la comunidad, etc.)?

En esta línea, los tres modelos de acogida nos plantean el reto de que el análisis de los dispositivos específicos de acogida no son suficientes para comprender cómo mejorar el aprendizaje del alumnado recién llegado sino que es necesario conocer las decisiones que cada centro toma para organizar las formas de aprendizaje y socialización de todos los niños y niñas de la escuela. Desde esta perspectiva, cobran sentido las dificultades de aprendizaje en los dispositivos específicos que hemos referenciado al inicio del artículo como el aislamiento del alumnado (Palaudarias, 2002; Carrasco *et al.*, 2005), las situaciones contradictorias en la acogida lingüística (Vila, 2006; Corona *et al.*, 2008), o la devaluación del capital escolar del alumnado con

una buena formación escolar y altas expectativas académicas (Cucalón y del Olmo, 2010). Por ello, para desarrollar propuestas como las que plantean Brind *et al.* (2008) o Nusche (2009) es necesario realizar una reflexión previa en la que los centros educativos puedan explicitar y compartir el proceso de toma de decisiones que fundamenta la práctica educativa según el modelo de acogida. Desde esta perspectiva también será necesario analizar en futuras investigaciones el impacto educativo de dichas decisiones en los resultados académicos de todo el alumnado.

Somos conscientes de los límites que plantea el análisis realizado en relación a estos tres modelos. La realidad social educativa de cada centro es más dinámica y cambiante que lo que hemos podido captar en nuestra investigación. Los centros son organizaciones complejas por lo que planteamos la reflexión en torno a dichos modelos como una herramienta para la reflexión y el análisis de la organización del centro en torno a la acogida y a las actitudes del profesorado. En ningún caso pretende ser un sistema de "rànquing". Los resultados obtenidos en la investigación evidencian la importancia de que los centros planifiquen y decidan acuerdos compartidos en torno a la organización de los procesos de acogida.

Actualmente la organización de los procesos de acogida es un reto para los centros educativos. De forma general podemos afirmar que la presencia de estos chicos y chicas ha representado un proceso de reflexión para ensayar procesos educativos que repercuten en una mayor individualización de las trayectorias formativas. Ahora, el desafío radica en la posibilidad de transformar la acogida en un elemento importante del proyecto educativo para un mayor número de centros. Tal y como hemos visto, aquellos centros que orientan sus prácticas educativas de acogida hacia el modelo de normalización "activa", han iniciado un camino con nuevas oportunidades de generar proyectos compartidos y cooperativos que permiten aprender juntos alumnos diferentes.

Para finalizar sugerimos algunas propuestas que hemos aprendido de los centros con la intención de compartirlas y seguir avanzando hacia el modelo de acogida de normalización activa:

- La organización de los procesos de acogida de los centros planteados de una forma amplia y global, como un reto que incumbe a todo el centro, permite ofrecer actividades educativas más heterogéneas y flexibles con mayores posibilidades de aprendizaje para todo el alumnado y no sólo para los recién llegados.
- Los procesos de aprendizaje de todo el alumnado mejoran si el trabajo del aula de acogida se coordina con el trabajo que realizan los tutores en las aulas ordinarias. Asimismo también se ha mostrado relevante que el aula de acogida esté abierta a todo el alumnado y que las transiciones entre el aula de acogida y el aula ordinaria sea un tema asumido de forma coordinada por el equipo docente y no sólo por el tutor o tutora del aula de acogida.
- Los compañeros del aula ordinaria tienen un papel fundamental e insustituible en el seguimiento del aprendizaje de las competencias comunicativas siempre que se

creen entornos conversacionales de trabajo educativo conjunto entre el alumnado con capacidades lingüísticas y comunicativas heterogéneas

- La apertura del centro a las familias exige nuevas formas de relación que posibilite el reconocimiento y relación entre familias heterogéneas para que distintas voces puedan expresar lo que desean y esperan de la escuela.
- El profesorado necesita participar en procesos de formación y reflexión sobre experiencias ya realizadas, en las que pueda analizar las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos según los distintos modelos de acogida, partiendo de actividades educativas concretas y reflexionando entorno a las formas organizativas que subyacen en cada modelo.

El reto de avanzar en la organización de los procesos de acogida de los centros y de reflexionar en torno a ellos, abre las posibilidades de mejorar la participación, el reconocimiento y la complicidad de todas las personas que forman parte de la escuela (Cazden, 2012). Es importante destacar que los dispositivos específicos de acogida para el alumnado de origen inmigrante, paralelo a la escolarización obligatoria, no contribuyen, por sí mismos, a que los centros avancen en la organización de la acogida y en la toma de decisiones para mejorar el aprendizaje de todo el alumnado. Es hora de que los centros educativos lideren procesos de transformación escolar hacia una escuela más justa, orientada a generar oportunidades sociales para todo el alumnado.

## Referencias bibliográficas

- ALEGRE, M.A.; BENITO, R.; GONZÁLEZ, S. (2006). *Immigrants als instituts: l'acollida vista pels seus protagonistes*. Barcelona: Editorial Mediterrània-Fundació Jaume Bofill.
- ALEGRE, M.A. (2008). Educación e inmigración ¿Un binomio problemático?. *Revista de Educación*, 345, 61-82.
- ALEGRE, M.A.; BENITO, R.; GONZÁLEZ, S. (2008). *De l'aula d'acollida a l'aula ordinària: processos d'escolarització de l'alumnat estranger*. Bellaterra: IGOP. Àrea d'Educació.
- ALEGRE, M. A.; BENITO, R. y GONZÁLEZ, S. (2012). Experiencias escolares iniciales del alumnado inmigrado: comienzos que marcan. *Educación XXI*, 15 (2), 137-158.
- ARROYO, M. J. (2010). *La lengua de integración del alumnado inmigrante. Estudio de las aulas ALISO en la provincia de Segovia*. Tesis doctoral: Universidad de Valladolid.
- BENITO, R. y GONZÁLEZ, S. (2010). *De l'aula d'acollida a l'aula ordinària. Orientacions per a la transició*. Barcelona: Mediterrània. Fundació Jaume Bofill, Informes Breus, 28.
- BESALÚ, X. (2011). ¿Cómo defenderse del alumnado extranjero? En F. J. García-Castaño y S. Carrasco (coord.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*, 83-91. Madrid: Ministerio de Educación.

- CALDAS, S. J. y BANKSTON, C. (1998). The Inequality of Separation: Racial Composition of Schools and Academic Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 34, 533-557. Doi: 10.1177/0013161X98034004005
- CARBONELL, J.; SIMÓ, N. y TORT, A. (2005). *Magrebies en las aulas*. Barcelona: Octaedro.
- CARRASCO, S. (dir.); BORISON, A. y BALLESTÍN, B. (2005). Infància i Immigració: tendències, relacions, polítiques, en AA DD. *Infàncies, Famílies i Canvis Socials a Catalunya*, Barcelona: CIIMU.
- CARRASCO S.; PÀMIES, J.; BEREMÉNYI, A. y CASALTA, V. (2012). Más allá de la «matrícula viva». La movilidad del alumnado y la gestión local de la escolarización en Cataluña. *Papers*, 97 (2), 311-341.
- CAZDEN, C. (2012). A Framework for Social Justice in Education. *International Journal of Educational Psychology*, 1(3), 178-198. Doi: 10.4471/ijep.2012.11.
- CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Colección investigaciones, núm. 168.
- COLLET, J., SIMÓ, N. y TORT, A. (2010). Espacios de Bienvenida Educativa (EBE): Luces y sombras en torno a su implantación. *Organización y Gestión Educativa*, 2, 31-34.
- CORONA, V.; MOORE, E. y UNAMUNO, V. (2008). Linguistic reception in Catalonia: challenges and contradictions, en J. Erfurt (ed.) *Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel*. Berna: Peter Lang.
- CUCALÓN, P. y Del OLMO, M. (2010). Redefiniendo trayectorias escolares. Las aulas de Enlace en la comunidad de Madrid. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, RASE*, 3(2), 224-233.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J.; RUBIO GÓMEZ, M. y BOUACHRA, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- GARRETA, J. y PALAUDARIAS, J.M. (2008). La acogida del alumnado de origen inmigrante: un análisis comparado desde la situación en Cataluña. *Revista Española de educación comparada*, 14, 49-78.
- GIBSON, M.; CARRASCO, S.; PÀMIES, J.; PONFERRADA, M. y RIOS, A. (2012). Different Systems, similar results. Immigrant Youth in schools in California and Catalonia, en R. Alba y J. Holdaway (eds). *The Children of Immigrants in Schools in the US and the EU*. New York: New York University Press.
- GILLBORN, D. (2008). *Conspiracy? Racism & Education: Understanding Race Inequality*. Londres: Routledge.
- GITLIN, A.; BUENDÍA, E.; CROSLAND, K. y DOUMBIA, F. (2003). The Production of Margin and Center: Welcoming-Unwelcoming of Immigrant Students. *American Educational Research Journal*, 40(1), 91-122.
- LLEVOT, N. (2006) (ed.). *La educación intercultural: discursos y prácticas*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

- MARTIN ROJO, L. y MIJARES, L. (2007). "Sólo en español": la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. *Revista de Educación*, 343, 93-112.
- ORTIZ, M. (2005). *Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz. Racialismo en el discurso y prácticas escolares*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- PALAUDARIAS, J.M. (2002). Escola i immigració estrangera a Catalunya: la integració escolar. *Papers*, 66, 199-213.
- ROCA, E. (2009). Comprensivitat, agrupaments homogenis i fracàs escolar a l'ESO, en F. Ferrer (dir.). *L'estat de l'educació a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Bofill, 291-326.
- RUNNYMEDE TRUST (2003). *Complementing Teachers: A Practical Guide to Promoting Race Equality in Schools*. Londres: Granada Learning.
- SIMÓ, N. (2012). L'acollida d'alumnat immigrant en el sistema educatiu a Catalunya: reflexions i propostes a partir de l'anàlisi del cas de Vic. *Temps d'Educació*, 40, 147-162.
- VILA, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y educación*, 18 (2), 127-142.

### Referencias digitales

- BRIND, T.; HARPER, C. y MOORE, K. (2008). *Education for Migrant, Minority and Marginalised Children in Europe*, a report commissioned by the Open Society Institute's Education Support Programme. [formato pdf] [http://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/review\\_20080131.pdf/](http://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/review_20080131.pdf) (Consultado 8 de febrero de 2013).
- EURYDICE (2004). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. [formato html] <http://bookshop.europa.eu/en/integrating-immigrant-children-into-schools-in-europe-pbEC3212340/?CatalogCategoryID=QN4KABste0YAAAEjFZEY4e5L> (Consultado 8 de febrero de 2013).
- EURYDICE (2009). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9) Eurydice. [formato pdf] [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/101EN.pdf/](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf) (Consultado 8 de febrero de 2013).
- GENERALITAT De CATALUNYA (2008). Resolució EDU/3072/2008, de 17 d'octubre, per la qual es regulen, amb caràcter experimental, els espais de benvinguda educativa. *DOGC*, 5242, 77569-77572. [formato pdf] <http://www.gencat.cat/eadop/imatges/5242/08206030.pdf/> (Consultado 8 de febrero de 2013).
- OCDE (2006). *Where Immigrant Students Succeed - A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003* [formato pdf] <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2003/36664934.pdf/> (Consultado 8 de febrero de 2013).
- OCDE (2010). *Closing the Gap for Immigrant Students: Policies, Practice and Performance* [formato html] <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/oecdreviewsofimmigranteducatio>

- n-closingthegapforimmigrantstudentspoliciespracticeandperformance.htm (Consultado 8 de febrero de 2013).
- NUSCHE, D. (2009). *What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options*, OECD Education Working Papers, 22. [formato pdf] [http://www.oecd-ilibrary.org/education/what-works-in-migrant-education\\_227131784531/](http://www.oecd-ilibrary.org/education/what-works-in-migrant-education_227131784531/) (Consultado 8 de febrero de 2013).
- PÀMIES, J. (2008). *Identitat, integració i escola. Joves d'origen marroquí a la perifèria de Barcelona*. Barcelona: Generalitat de Catalunya [formato pdf] [http://www20.gencat.cat/docs/Joventut/Documents/Arxiu/Publicacions/Col\\_Aportacions/aportacions32.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/Joventut/Documents/Arxiu/Publicacions/Col_Aportacions/aportacions32.pdf) (Consultado 8 de febrero de 2013).
- SIMÓ, N. (coord.) (2010). *Els espais de Benvinguda Educativa de Vic i Reus. Informe d'avaluació*. GREUV-Universitat de Vic i EMIGRA-Universitat Autònoma de Barcelona [formato pdf] [http://www.ara.cat/societat/Informe-UVIC\\_ARAFIL20101130\\_0005.pdf/](http://www.ara.cat/societat/Informe-UVIC_ARAFIL20101130_0005.pdf/) (Consultado 8 de febrero de 2013).
- TORT, A. y SIMÓ, N. (2009). Percepciones, análisis y propuestas acerca de la puesta en práctica de actuaciones para la atención a la diversidad en algunos centros educativos. *EMIGRA Working Papers*, 86. [formato pdf] <http://grupsderecerca.uab.cat/emigra/content/emigra-working-papers-5> (Consultado 8 de febrero de 2013).

### Correspondencia con los autores

Núria SIMÓ GIL

Universidad de Vic. Departamento de Pedagogía. C/ Sagrada Família, 7. 08500 Vic (Barcelona). Correo electrónico: [nuria.simo@uvic.cat](mailto:nuria.simo@uvic.cat)

Jordi PÀMIES ROVIRA

Departamento Pedagogía Sistemática y Social. Edificio G6. Despacho 145. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de la Universidad Autónoma de Barcelona. 08193 Bellaterra. (Cerdanyola del Vallès). Correo electrónico: [jordi.pamies@uab.cat](mailto:jordi.pamies@uab.cat)

Jordi COLLET-SABÉ

Universidad de Vic. Departamento de Pedagogía C/ Sagrada Família, 7. 08500 Vic (Barcelona). Correo electrónico: [jordi.collet@uvic.cat](mailto:jordi.collet@uvic.cat)

Antoni TORT BARDOLET

Universidad de Vic. Departamento de Pedagogía. C/ Sagrada Família, 7. 08500 Vic (Barcelona). Correo electrónico: [antoni.tort@uvic.cat](mailto:antoni.tort@uvic.cat)