



Barcelona, setembre del 2024

Com ha funcionat el pilotatge 2023-24 d'aules d'acollida per a l'acceleració de l'aprenentatge de la llengua a Barcelona?

edubcn.cat



Índex

1.	Plantejament	3
2.	Antecedents i referències internacionals	5
2.1.	Normativa	5
2.2.	Referències internacionals	5
3.	El model d'aules d'acollida accelerada	8
3.1.	Objectius de les AAA	8
3.2.	Funcionament curs 2023-24	9
3.3.	Recursos.....	10
3.4.	Didàctica de la llengua.....	11
4.	Dades de participació	12
4.1.	Perfil dels participants.....	12
5.	Resultats quantitius	14
5.1.	Resultats proves de competència en llengua catalana A2 14	
5.2.	Resultats proves A2 grup comparació.....	17
	Resultats A2 a les aules d'acollida segons titularitat i llengua d'origen	19
	20
5.3.	Resultats de les proves final de curs aules d'acollida del DE 21	
5.4.	Continuïtat dels estudis de l'alumnat que ha participat en les AAA	23
6.	Resultats qualitius	25
6.1.	Valoració del model d'aula d'acollida accelerada respecte a les aules d'acollida ordinàries.....	25
6.2.	Valoració de l'equip humà	27
6.3.	Valoració dels resultats: assoliment del nivell A2 de català 29	
6.4.	Alumnat i famílies	30
6.5.	Valoració global	31
7.	Tensions del model	32
7.2.	Escolarització AAA vs. escolarització ordinària AA	32
7.3.	Especialització en llengua per a estrangers vs. acompanyament i acollida	33
7.4.	Reclutament, formació i seguiment focalitzat vs. mantenir model actual d'assessorament	34
8.	Conclusions i propostes de futur	35



1. Plantejament

La constatació que el percentatge de joves en risc d'abandonar prematurament els estudis és un 30 % més elevat entre aquells i aquelles que es van incorporar tardanament a l'ESO, així com l'evidència que la bretxa entre nadius i estrangers en la taxa de graduació a 4t d'ESO pot arribar a 15 punts, va dur el Consorci d'Educació de Barcelona (CEB) a pilotar, el curs 2023-24, un nou model d'escolarització de l'alumnat nouvingut.

El pilot d'aules d'acollida accelerada de l'aprenentatge de la llengua catalana (d'ara endavant, AAA) s'ha desplegat en vuit aules on s'han assignat un total de 140 alumnes. Aquest model, que es focalitza en l'adquisició de la competència lingüística en català amb un nivell A2¹ per a persones estrangeres no castellanoparlants per un període de cinc mesos, ha comportat un seguit d'actuacions que modifiquen el model vigent d'escolarització d'alumnat nouvingut en quatre elements clau:

- **Escolarització temporal prèvia** a la matrícula definitiva.
- **Especialització** del recurs i **intensivitat** d'exposició a la llengua catalana.
- Aplicació de la metodologia d'ensenyament de **català per a estrangers** que s'utilitza a les escoles oficials d'idiomes.
- **Segregació per orígens** entre castellanoparlants i no castellanoparlants.

Som conscients que es tracta de quatre aspectes que generen controvèrsia i que ni la literatura, ni els debats anteriors, ni els models internacionals acaben de resoldre de manera unívoca quin és el millor model. Els dubtes que hi ha respecte a la proposta de les AAA plantegen si una escolarització prèvia, que funciona bé com a avantsala i garanteix que els nois i noies arribin més preparats a l'aula ordinària, pot suposar un doble procés d'adaptació i dol per a aquests adolescents; també genera debat el fet de focalitzar-se gairebé exclusivament en l'aprenentatge del català, deixant de banda altres aspectes del currículum, o les dificultats d'adaptar un mètode d'aprenentatge pensat per a adults per a un públic adolescent. Tanmateix, el fet de separar l'alumnat castellanoparlant podria ser contraproductiu de cara a la lluita contra la segregació. L'avaluació que presentem en aquest informe mira de respondre de manera informada a partir d'evidències a aquests interrogants i, alhora, fer propostes de futur.

L'informe d'avaluació l'ha elaborat l'equip de la Unitat de Recerca i Avaluació del CEB a partir de les fonts d'informació següents:

¹ El nivell A2 correspon a usuaris bàsics de l'idioma, és a dir, usuaris capaços de comunicar-se en situacions quotidianes amb expressions d'ús freqüent i utilitzant vocabulari elemental segons estableix el Marc Europeu Comú de Referència (MECR)



- Dades d'escolarització i matrícula
- Resultats de les proves A2 que han passat l'alumnat de les AAA
- Resultats de les proves A2 d'un grup control de perfil similar
- Dades de les proves de final de curs del Departament d'Educació i Formació Professional a les aules d'acollida ordinàries
- Entrevistes als agents implicats
- Revisió bibliogràfica

Podem avançar que el resultat ha estat molt positiu, que s'ha anat reajustant el funcionament² de les AAA al llarg d'aquests mesos per tal d'entomar millor els reptes. Les primeres AAA van tancar el febrer del 2024 amb el 74 % dels estudiants que s'han pogut incorporar a les aules ordinàries havent assolit el nivell A2 de català, mentre que del grup comparació "no tractat" en van aprovar un 29 %. El que encara no podem determinar és si aquesta experiència comporta una millora en la continuïtat dels estudis.

El que sí que és un fet és que, en vista dels bons resultats, per al curs 2024-25 el CEB reedita l'experiència i posarà en marxa vuit aules d'acollida accelerada per a no castellanoparlants i dues per a alumnat procedent de l'Amèrica Llatina, en dos torns (el primer, de setembre a gener, i el segon, de febrer a juny). I continuarà amb l'avaluació per tal de disposar d'una mostra més gran i d'una mica més de trajectòria per tal d'establir finalment quin és el model que garanteix millor la igualtat d'oportunitats educatives per a l'alumnat nouvingut a l'ESO.

² Per a més detalls de la implementació i dels processos de treball, materials, etc., vegeu l'informe de tancament de febrer del 2024.



2. Antecedents i referències internacionals

2.1. Normativa

A Barcelona, des del curs 2013-14, tenim l'experiència positiva de les aules d'acollida temporal, que actuen com a recurs d'escolarització prèvia per a alumnat a partir de 2n d'ESO arribat al llarg del tercer trimestre que difícilment hauria seguit el ritme de l'aula ni encara menys l'avaluació de final de curs. Aquestes aules ja suposaven una doble escolarització per a l'alumnat a qui s'assignava provisionalment en un dels quatre o cinc instituts de Barcelona que oferien aules temporals i al setembre accedien al centre on tenien feta la matrícula definitiva.

Des del punt de vista normatiu, s'ha desplegat la proposta de les aules d'acollida accelerada a partir de les orientacions d'inici de curs del Departament d'Educació, ja que és la normativa vigent en referència a les aules d'acollida. Aquestes instruccions han servit de guia per establir el procés de detecció de necessitats i la proposta d'adjudicació de les dotacions de tutors d'aules d'acollida als centres públics.

Per al curs 2023-24, les instruccions determinen que accedirà a una aula d'acollida l'alumnat estranger, incorporat a partir de l'1 de gener del 2021³ que cursi entre 3r de primària i 4t d'ESO. Per obtenir mitja dotació d'aula d'acollida als centres públics, el nombre mínim d'alumnes nouvinguts ha de ser de 5. Entre 10 i 23 alumnes, s'assigna una dotació sencera. A partir de 24 i fins a 34 alumnes, la dotació que correspon és d'1,5, i amb 35 o més alumnes, corresponen 2 dotacions. Alhora, les orientacions estableixen que els Serveis Territorials i el Consorci d'Educació de Barcelona tindran en compte l'oferta educativa de la zona, de manera que les dotacions d'aules d'acollida contribueixin a la distribució equilibrada de l'alumnat nouvingut entre tots els centres públics i concertats.

3 Cal fer notar que, per al curs 2023-24, el Departament d'Educació va ampliar el concepte de nouvingut al sistema educatiu de 24 mesos a 30.

2.2. Referències internacionals

S'han buscat referències respecte a l'escolarització prèvia i/o separada de l'alumnat nouvingut i s'ha observat que, amb alguns matisos, la majoria preveuen un recurs separat, temporal i molt focalitzat en l'aprenentatge de la llengua. El que varia és la radicalitat de la separació (és a dir, nombre d'hores exclusives d'aula d'acollida i hores de convivència amb la resta de l'alumnat), el contingut de les aules d'acollida (més o menys focalitzat en llengua), el perfil de l'alumnat, la durada i els recursos docents que s'hi destinen.

³ Cal fer notar que, per al curs 2023-24, el Departament d'Educació va ampliar el concepte de nouvingut al sistema educatiu de 24 mesos a 30



Al quadre-resum on es mostren les comunitats autònomes i els països europeus que disposen d'aules d'acollida es poden observar aquestes diferències:

Models d'escolarització per a alumnat estranger de 12 a 16 anys.

CCAA*	Escolarització prèvia/separada de l'ordinària	Focus en llengua L2	Durada	Col·lectiu focus/elegibilitat
La Rioja. Aula de Inmersión Lingüística.	Model mixt. De dilluns a dijous, a l'aula d'acollida durant tot l'horari. Divendres, amb el grup ordinari.	Prioritària	Fins a 6 mesos. Excepcionalment es pot ampliar.	Avaluació del professorat des del centre de referència.
Madrid. Aulas Enlace.	Model mixt. Tota la jornada escolar a AE menys a les matèries d'educació física, plàstica, música i tutoria.	Prioritària	Fins a 9 mesos d'un mateix curs o dos. Excepcionalment es pot ampliar.	No parlen castellà o tenen greus carències en coneixements bàsics a conseqüència d'una escolarització irregular al país d'origen.

* El model d'escolarització a Espanya normalment és mixt: combina AA i aula ordinària. Els casos exposats, de La Rioja i Madrid, són els que més hores i durant un període més llarg separen l'alumnat amb NEE C de l'aula ordinària.

En l'avaluació de resultats apareix de nou la tensió entre especialització i integració de l'alumnat: "La eficacia de estas aulas como instrumento para el aprendizaje del español como L2 está fuera de duda para la gran mayoría. Sin embargo, su utilidad para la integración de este alumnado es cuestionada (...)" (Goenechea, 2008).

Internacionalment s'anomenen welcome class, integration class o reception class.

País europeu	Escolarització prèvia/separada de l'ordinària	Focus en llengua L2	Durada	Col·lectiu focus/elegibilitat
Alemanya*	Depèn dels Bundeslands. Normalment, separada en aules integrades a l'escola.	Prioritària. Objectiu obtenir A2.	D'un a dos a anys previsiblement. Si domina la llengua, s'incorpora abans.	Refugiats i nouvinguts.
Bèlgica* (Com que està descentralitzada, s'agafa el cas Flandes)	Separada. Integrada a les escoles ordinàries.	Prioritària. En neerlandès.	Tres fases: Arribada: fins a 2 mesos. Recepció educativa: fins a 12 mesos. Transició a ordinària: podria ser per més de 12 mesos.	Refugiats.
Països Baixos*	Separada. Habitualment integrada a l'escola ordinària.	Prioritària.	Fins a dos anys.	Refugiats.

* Algunes d'aquestes polítiques van dirigides a alumnes amb estatus de sol·licitant d'asil o refugiat. Aquesta categoria és jurídica, però no presenta gaires diferències en termes



pedagògics (no llengua autòctona, dol migratori, de vegades poca alfabetització...) i, per tant, les necessitats i els recursos són iguals o molt similars.

L'aprenentatge de la llengua local és sempre prioritari. L'altre objectiu que més l'acompanya és la integració cultural i social de l'alumne, ja sigui a la societat, la comunitat o entre grups d'iguals. Alguns països que segreguen les trajectòries educatives molt aviat, com Alemanya, inclouen elements de l'FP per iniciar els itineraris professionalitzadors.

En la majoria dels casos s'avalua positivament la voluntat de sistematitzar l'avaluació de coneixements previs i la detecció primerenca de necessitats educatives, la combinació dels objectius lingüístics i d'integració amb la professionalització, i l'opció de matricular- te a escola ordinària directament. En el cas de Bèlgica, la valoració positiva especifica el valor de la cooperació entre institucions, la integració de les aules d'acollida en les escoles ordinàries i la formació de professorat en llengua i resposta a necessitats psicosocials. (Sharma-Brymer et al., 2018).

El cas neerlandès té una especificitat pel que fa al disseny del PI per a alumnes, i pel fet que es permet l'aprenentatge en l'idioma matern, perquè es considera que la llengua local ha de ser secundària.

Els models que aposten per fer una escolarització temporal diferenciada aposten normalment per un any, tot i que pot ser més, i les aules acostumen a estar integrades en centres ordinaris.

El model d'escolarització separada de l'ordinària en aules d'acollida es dona també en altres països europeus, a banda dels esmentats: Dinamarca, Hongria, Finlàndia, França o Grècia. No és així a Àustria, Itàlia, parts d'Alemanya, Suècia o Polònia (Heckmann et al., 2018).

Normalment l'alumnat s'incorpora a l'aula ordinària perquè ja coneix prou la llengua —és a dir, s'avalua que no cal allargar l'aula d'acollida— o perquè ha finalitzat el període concedit.

Cap de les referències analitzades fa al·lusió a la lluita contra la segregació; per tant, la variable de la concentració d'alumnat nouvingut no es posa en joc. Tampoc hem trobat referències en entorns on la llengua escolar sigui una llengua minoritzada o en retrocés en l'ús social al carrer, tal com passa amb el català en relació amb el castellà, fet que condiciona absolutament el temps d'exposició a la llengua catalana.

Com a resum, podem dir que el model de Barcelona adopta les pautes de separació temporal, focalització en la llengua i tractament d'aquesta com a llengua estrangera, especialització del professorat, i elaboració d'un pla individual. La novetat, com veurem a continuació, és que aquesta aula segregada no s'ubica al mateix centre on es farà la matrícula definitiva, justament pels requisits d'una distribució equilibrada de l'alumnat nouvingut entre tots els centres de la ciutat sostinguts amb fons públics.



3. El model d'aules d'acollida accelerada

La teoria del canvi que sosté la proposta d'AAA parteix de tres premisses:

- Si millora la competència lingüística en llengua catalana dels adolescents d'incorporació tardana, millorarà la vinculació amb l'entorn d'aprenentatge i es reduirà la desafecció i, en conseqüència, la taxa d'abandonament prematur.
- Els estudis sobre l'adquisició d'una segona llengua estrangera demostren que un aprenentatge intensiu i exclusiu de la llengua instrumental (30 h setmanals de català: llengua i cultura) en un grup d'iguals i amb professorat expert accelera l'adquisició de la competència comunicativa. S'estima que per a població adulta, en noranta hores es pot assolir el nivell A2.
- Si entre el grup d'alumnes estrangers no n'hi ha cap de castellanoparlant, la llengua comuna de comunicació entre ells serà el català i no el castellà.

Per tant, el model es planteja com una modalitat d'escolarització temporal prèvia a l'escolarització definitiva, agrupa alumnat similar per origen, dota de professorat i material adequat i augmenta significativament les hores lectives dedicades a l'aprenentatge de la llengua catalana.

3.1. Objectius de les AAA

Els resultats que s'esperen a curt, mitjà i llarg termini d'aquesta política pública són els següents:

- Garantir que l'alumnat estranger no castellanoparlant que s'incorpora tardanament al sistema educatiu de la ciutat (a 2n, 3r i 4t d'ESO)⁴ adquireix les competències lingüístiques en català que li permetran incorporar-se a l'aula regular sense grans desavantatges.
- Rebaixar el biaix que la incorporació tardana representa en els resultats sobre continuïtat formativa i èxit educatiu als ensenyaments postobligatoris.
- Dotar de més expertesa l'ensenyament de la llengua catalana per a adolescents estrangers, tant pel que fa al professorat com pel que fa als materials utilitzats.
- Reforçar el sentiment de pertinença al sistema educatiu i minimitzar el dol que representa la incorporació en plena adolescència treballant entre iguals el procés d'adquisició de la llengua.

⁴ Com a novetat en l'edició 2024-25 s'ha incorporat el 1r d'ESO i s'ofereixen dues aules accelerades exclusives per a estrangers castellanoparlants.



3.2. Funcionament curs 2023-24

Si bé el disseny inicial plantejava dues edicions d'AAA per tal de cobrir l'arribada de nous nous al llarg de tot el curs, només es va fer una edició de setembre del 2023 a febrer del 2024. L'alumnat estranger que va arribar a partir d'aquesta data, així com el grup de 134 alumnes que van participar a les AAA, es va matricular en aules d'acollida ordinàries, al centre de destí o on havia cursat l'AAA, tal com especificarem més endavant.

Les AAA s'han implementat en vuit instituts públics repartits territorialment:

- Institut Teresa Pàmies (Horta-Guinardó)
- Institut Joan d'Àustria (Sant Martí)
- Institut Martí Pous (Sant Andreu)
- Institut Verdaguer (Ciutat Vella)
- Institut Barcelona-Congrés (Nou Barris)
- Institut Menéndez y Pelayo (Sarrià-Sant Gervasi i Les Corts))
- Institut Lluís Vives (Sants-Montjuïc)
- Institut Angeleta Ferrer (Eixample)

L'escolarització a les AAA ha funcionat de la manera següent:

- Per a 2n i 3r d'ESO, els criteris de selecció eren únicament que el o la jove fos nouvingut arribat del 30 de maig del 2023 i de llengües no romàniques.⁵

En canvi, per a l'alumnat de 4t d'ESO, es feia una entrevista per part del Servei d'Orientació del Pla Jove (SOPJ), el qual valorava la idoneïtat del recurs d'AAA per matricular l'alumnat aquí o derivar-los als dispositius d'acollida dels centres de formació de persones adultes.

- L'alumnat es matricula a l'institut de destí definitiu (per proximitat al domicili) i assisteix al centre que li han adjudicat per cursar cinc mesos de l'AAA. No obstant això, en alguns casos la família ha declinat l'oferta i el jove s'ha incorporat directament al centre definitiu d'origen.
- Passats els cinc mesos, estava previst que tots els alumnes de les AAA s'escolaritzessin al seu centre de destí, però finalment, a petició d'alguns centres i de les mateixes famílies, es va donar l'opció de quedar-se en el centre on s'havia cursat l'AAA. A efectes de pla pilot, es va considerar adequat testejar aquesta modalitat.
- S'ha fet una prova de nivell A1 passats tres mesos de l'escolarització a l'AAA, i una prova de nivell A2 al final del període de cinc mesos. A més, de cara a l'avaluació, es tindran en compte les proves ordinàries

⁵ En aquell moment es va considerar que joves que parlessin idiomes com el francès, el portuguès o l'italià tindrien més facilitat per aprendre el català, i per això se'ls en va excloure.



del Departament d'Educació d'adquisició de competència lingüística pròpies de les aules d'acollida⁶ a final de curs.

- A cada AAA s'hi poden escolaritzar fins a un màxim de 20 alumnes que estaran al càrrec de dos tutors/es exclusius de l'AAA. Aquests tutors formen part del claustre de professorat de l'institut on hi ha l'AAA (també a efectes de permisos, comunicació de baixes, avaluació si són interins de primer any) malgrat que hi haurà un seguiment i una coordinació estreta per part de l'equip del Consorci d'Educació.

3.3. Recursos

A. L'equip de tutores i tutors de les AAA: 16 docents fixos + 2 docents itinerants de suport

L'assignació de docents a les aules d'acollida accelerada es va fer mitjançant convocatòria per difícil cobertura. La selecció de personal ha estat a càrrec de l'EOI i de la Direcció d'Ensenyaments Postobligatoris, mitjançant una entrevista un cop feta la valoració positiva del currículum.

B. L'equip de mentores de l'EOI : 1 coordinadora i 4 mentores

L'equip de mentores el proporciona l'EOI Drassanes. A més de ser persones amb experiència en l'ensenyament de català per a estrangers, han contribuït a l'adaptació dels materials didàctics i a la creació de nous recursos per a l'aula. Les mentores tenen tres funcions, principalment:

- - Formar l'equip de docents en ensenyament del català com a L2.
- - Acompanyar els docents al llarg dels 5 mesos fent un modelatge de l'ensenyament de la llengua per a estrangers.
- - Observar directament la intervenció dels docents a l'aula per proposar millores.

C. L'assessorament per part de l'equip LIC: 2 persones

Les funcions de les assessores LIC durant la primera fase del pilotatge han estat vetllar per la bona organització i gestió de l'AAA. Durant la segona part del pilotatge, entomen la funció d'assessorar i acompanyar les tutores de les AA també des d'un vessant més pedagògic, de coordinació amb el centre de destí, l'elaboració del PI i de l'informe de traspàs.

⁶ Enguany s'han incorporat aquests orígens, i només es fa la distinció estricta entre si són estrangers castellanoparlants o no.

Les proves es poden consultar en aquest enllaç:
<https://xtec.gencat.cat/ca/projectes/alumnat-origen-estranger/alumnatnou/avaluacio/acollida/>



3.4. Didàctica de la llengua

Un pilar fonamental del projecte AAA és l'àmbit de la programació, la didàctica i la metodologia, que, a diferència de les aules d'acollida regulars, s'ha estandarditzat i aplicat de manera centralitzada en tots vuit instituts.

Les vuit AAA han compartit un mateix manual, l'A punt, estructurat en unitats didàctiques que permeten avançar a un ritme similar. Es tracta d'un material ja existent adreçat a persones adultes, que s'ha adaptat temàticament als interessos i les realitats dels adolescents. S'ha vetllat perquè fossin propostes didàctiques significatives, motivadores i adequades al context de l'alumnat (en aquest cas, adolescents amb nivells acadèmics diferents, amb llengües d'origen diverses). En el context que estem analitzant també han de seqüenciar-se de manera que s'adaptin a l'entrada i sortida d'alumnat constant.

Tradicionalment, a les aules d'acollida el professorat disposa de material concebut per a l'aprenentatge del català per a infants, i als centres de formació de persones adultes es disposa de materials similars encarats a adults. Tanmateix, hi ha poc material creat explícitament per al context que ens ocupa: joves de 13 a 16 anys que cursen l'ESO.

S'ha fet recerca sobre manuals de català preexistents i finalment s'ha triat l'A punt, un llibre/curs amb un enfocament orientat a l'acció que situa l'aprenent com a agent del procés d'aprenentatge. Per a la redacció i posterior adaptació del manual A punt s'han tingut en compte les directrius del marc europeu comú de referència per a les llengües (MECR) i del Companion Volume, així com els plantejaments de la gramàtica cognitiva, els estudis sobre el treball per tasques, la cultura i la interacció. Aquest material també s'utilitza en el context d'ensenyament de català per a adults a les CFA o a les EOI.

D'aquesta manera, el professorat de les AAA no ha hagut de dissenyar ad hoc cadascuna de les seqüències didàctiques i ha disposat d'una guia per al professorat per adaptar cada una de les 13 unitats al seu grup. La darrera de les unitats incorpora aspectes d'orientació acadèmica i informació sobre les opcions que brinda el sistema educatiu català.

Durant el desenvolupament de la prova pilot, s'han creat altres materials a més de l'adaptació de l'A punt:

- Disseny de les proves d'avaluació A1 i A2.
- Disseny d'un test de nivell per a l'alumnat ja escolaritzat de llengües romàniques.
- Materials adaptats per al desenvolupament de la competència lingüística.
- Materials per al desenvolupament de la competència sociocultural i de la competència sociocultural i per a l'orientació acadèmica postobligatòria.



4. Dades de participació

Abans d'entrar en les dades cal aclarir que la ciutat de Barcelona actua com a pol d'entrada dels fluxos migratoris, però, atesa la saturació d'habitatge disponible a la ciutat, el flux de sortida també és constant. Per tant, la singularitat de l'escolarització que gestiona el CEB és una mobilitat molt més elevada que en altres territoris. Això explicaria, a mitjà termini, el fet que les entrades i sortides al llarg del curs (que poden fregar els 10.000 alumnes) acabin en un saldo zero. I a curt termini explica el fet que persones que es preinscriuen en arribar a Barcelona finalment no materialitzin la matrícula perquè al cap de poques setmanes han marxat a una altra localitat. El setembre del 2023 es van fer 140 assignacions a les AAA, de les quals només van fer efectiva la matrícula 134 persones.

4.1. Perfil dels participants

La major part de l'alumnat, 61 %, es troba en una situació socioeconòmica de vulnerabilitat (NEE B). Tot i que només es detecten dues persones amb NEE A, pels comentaris als resultats de les proves es dedueix que n'apareixeran més a mesura que es facin proves diagnòstiques.

Sexe	Matriculats	% del total
Dona	56	42%
Home	78	58%
Total	134	

Edat	Matriculats	% per edat
13 anys	34	25%
14 anys	52	39%
15 anys	32	24%
16 anys	15	11%
17 anys	1	1%
Total	134	

Curs	Matriculats	% del total
2n ESO	40	30%
3r ESO	52	39%
4t ESO	42	31%
Total	134	

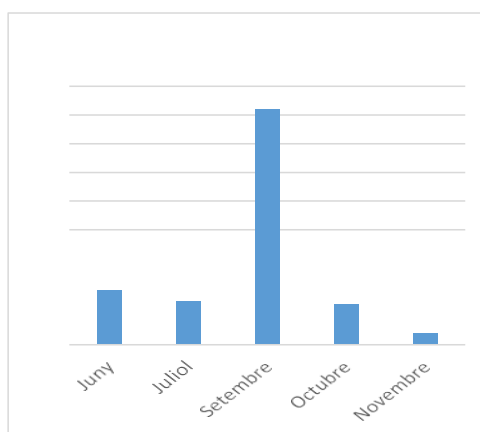
NEE	Matriculats	% del total
Ordinari	50	37%
NEE A	1	1%
NEE A i B	1	1%
NEE B	82	61%
Total	134	

País de naixement. Tenint en compte que hi participen només persones de llengua no romànica, l'alumnat del Pakistan és el més freqüent, amb un 38,8 %. La resta de nacionalitats estan al voltant del 10 % o són inferiors.

El seguirien el Marroc, Ucraïna i l'Índia, amb un 11,2 %, un 9 % i un 6 %, respectivament. Cada un dels altres orígens representen menys d'un 5 %. Per continents, l'Àsia aporta la majoria d'alumnat (aprox. 55-60 %). El segueixen Europa i Amèrica.

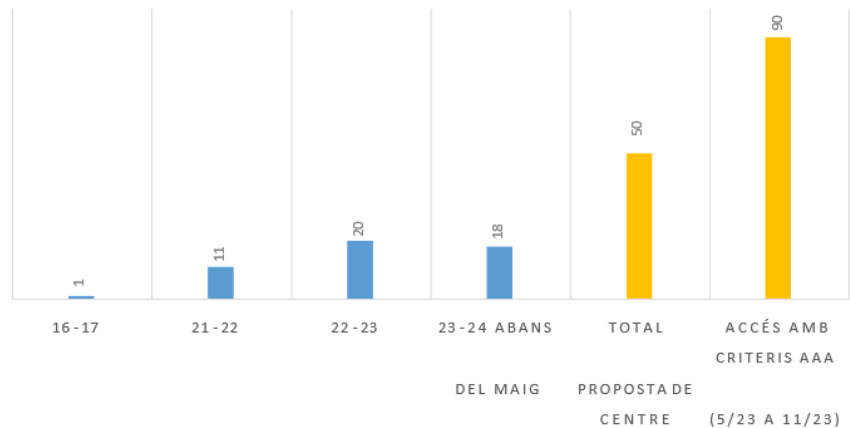


País naixement	Matriculats	% del total
Pakistan	52	38,8%
Marroc, el	15	11,2%
Ucraïna	12	9,0%
Índia	8	6,0%
Filipines	6	3,7%
Xina	6	3,7%
Rússia	5	3,7%
Estats Units, els	4	3,0%
Bangladesh	3	2,2%
Iran	3	2,2%
Belarús	2	1,5%
Geòrgia	2	1,5%
Nepal	2	1,5%
Altres països	14	9,0%
Total	134	



Mes de registre a AAA. El 63,43 % del setembre aglutina la matrícula d'estiu i incorpora l'alumnat que ja estava matriculat al centre i que va accedir a les AAA a proposta de la direcció.

Any i mes de registre de l'alumnat a RALC. Presentem aquesta gràfica per aclarir que no tot l'alumnat que hi ha participat responia al criteri estricte de matrícula viva: un 64 % de l'alumnat hi va entrar complint els criteris previstos per l'AAA —persones arribades entre el maig del 2023 i el novembre de 2024. A proposta de centre hi van entrar un total de 50 alumnes d'incorporació tardana que encara no tenien prou competència lingüística per entrar a l'aula ordinària; van ser el 36 % del total. Si descomponem aquest alumnat amb primer registre abans del maig del 2023, la majoria havien arribat entre el 22-23 i a principis de 2023. El 21-22 té pocs alumnes i el 16-17 és residual.



5. Resultats quantitatius

En aquest capítol es presenten els resultats de tres proves diferents i la comparació entre si:

1. Les proves de competència en llengua catalana A1 i A2 dels participants en les AAA (120 alumnes el febrer del 2024).
2. Les proves de competència en llengua catalana A2 del grup comparació (87 alumnes el maig del 2024).
3. Les proves globals d'aprenentatge que passen totes les aules d'acollida de Catalunya per encàrrec del Departament d'Educació a final de curs (5.348 alumnes).

5.1. Resultats proves de competència en llengua catalana A2

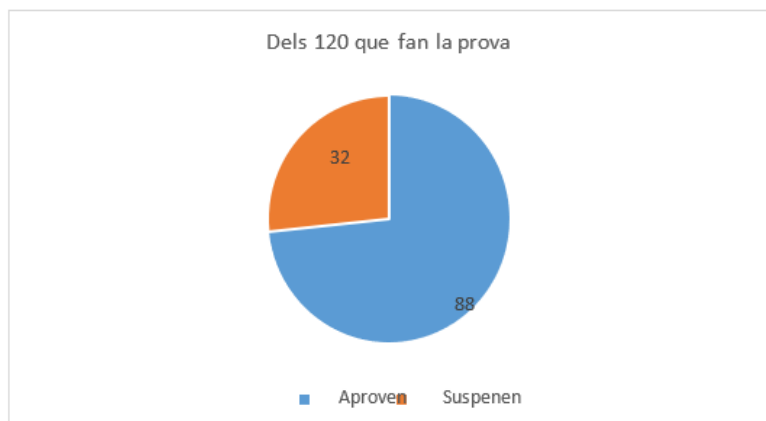
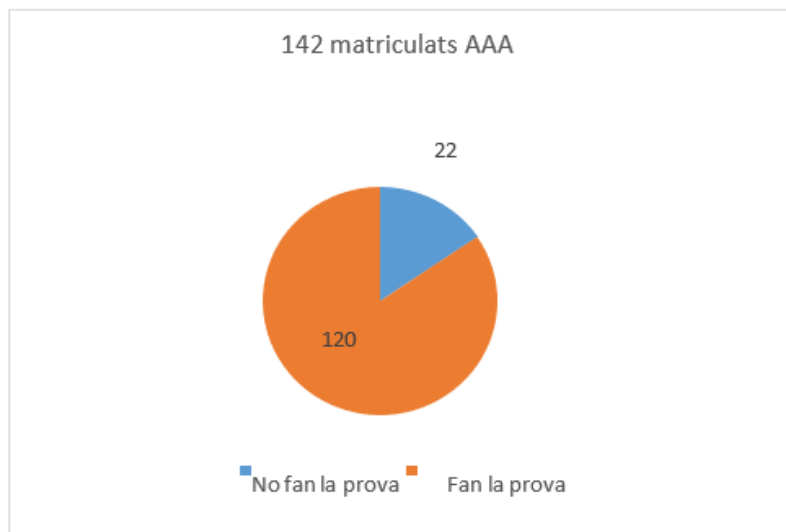
Les proves A2 de competència en llengua catalana s'han aplicat durant el mes de gener del 2024 i mostren una certa davallada respecte als resultats de l'A1. Dels 134 alumnes matriculats, 120 (88,8 %) han fet la prova.⁷ D'aquests 120, 88 l'han aprovada (73,95 %) i 30 l'han suspesa (26,05 %). El professorat esmenta que majoritàriament ha aprovat l'A2 qui ja havia aprovat l'A1.

⁷ En aquest recompte només s'ha comptabilitzat l'alumnat que ha fet més del 50 % de l'examen i s'han exclòs els no alfabetitzats



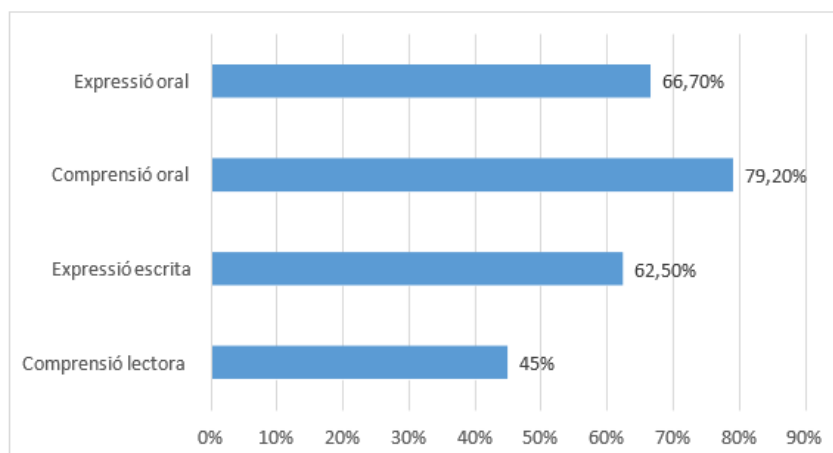
Resultats prova A2

La insistència de les mentores de l'EOI en l'expressió i la comprensió oral s'ha vist reflectida a la prova: el 66,70 % i el 79,20 % aproven cada part. L'habilitat més baixa sembla ser la comprensió lectora, que ha estat superada pel 45 %. Els diversos graus d'alfabetització podrien estar-hi relacionats. Alhora, es desconeix com s'ha treballat aquesta habilitat a l'AAA. L'expressió escrita l'ha superada un 62,50 % de l'alumnat. Els docents expressen que les notes han sigut coherents amb els nivells que ells havien detectat. Globalment, la valoració de l'assoliment de la llengua és bona.





Percentatge d'aprovat en cada competència



La certa baixada de les notes de l'A2 respecte a l'A1 que s'havia passat abans de desembre podria ser explicada parcialment per la pausa durant les vacances de Nadal.

L'alumnat amb necessitats educatives tipus NESE A o que presenta una alfabetització molt feble en alguns casos ha quedat exclòs de la prova segons criteri dels tutors; en altres casos l'ha suspès. El perfil d'aquest alumnat que ha participat en les AAA és el següent:

	Hondures	Marroc	Pakistan	Ucraïna	Xina	Total
NESE A	0	0	2	1	1	4
Analfabetisme	1	1	4	0	0	6

Variabls explicatives dels resultats

S'han fet encreuaments diversos per cercar variables explicatives del rendiment d'aquest grup d'alumnes nous. S'ha exclòs de l'anàlisi de variables (amb SSPS) els que no havien fet l'examen, els que tenien comentaris de baixa alfabetització o algun altre obstacle, i els que tenien indicis de NEE A. Finalment, dels 118 examinats, la mostra final són 106. Amb els resultats obtinguts, s'han extret els resultats següents:

- Les noies mostren més bon rendiment que els nois. Concretament, 50 noies obtenen, de mitjana, un 7,24, mentre que 55 nois obtenen un 5,53.
- Per nacionalitat, tot i que els ucraïnesos i els russos semblen treure les millors notes, i els xinesos, les pitjors, no es pot afirmar amb rotunditat perquè als primers dos grups la majoria són dones i al segon, tots són homes. Per tant, no sabem si la diferència de rendiment es deu a la nacionalitat o al sexe.
- En aquest sentit, es justificava no agregar l'alumnat per nacionalitats i fer-ho per categories més amples. Si es crea un grup de països poc desenvolupats (països africans i asiàtics, tret del Japó) i un altre amb els països desenvolupats (europeus, els EUA, el Japó i el Brasil), podem veure que aquests segons tenen més bon rendiment que els primers. Concretament, el grup de 80 alumnes de països en vies de



desenvolupament treuen, de mitjana, un 6,09, mentre que els 26 de països desenvolupats treuen un 7,12.

- Per instituts, han mostrat resultats molt similars en expressió oral, destresa prioritària de les AAA. En canvi, les altres destreses mostren més dispersió per escoles.
- Quan s'ha analitzat l'alumnat segons l'any de primer registre al RALC — cursos 2021-22, 2022-23 i 2023-24— no trobem resultats significatius en la nota global. Tanmateix, els grups matriculats en anys anteriors mostren més bon rendiment en comprensió oral (+0,7 punts) i, amb menys grau, comprensió lectora (+0,4) i el mateix rendiment en expressió oral (+0,06) i escrita (-0,15). Això podria significar que tenen una exposició al català superior a la resta que dona una lleugera millora en el resultat, però que haurien tingut poques experiències d'expressió.
- L'any de naixement, és a dir, l'edat, tampoc marca diferències significatives.

És a dir, les dues variables que mostren més influència en el rendiment són el sexe i el grau de desenvolupament del país d'origen. Entre els instituts, globalment la majoria dels resultats no mostren gaires diferències en el rendiment. Les nacionalitats que havien mostrat significança tenen massa correlació amb el sexe, fet que n'impedeix la interpretació.

5.2. Resultats proves A2 grup comparació

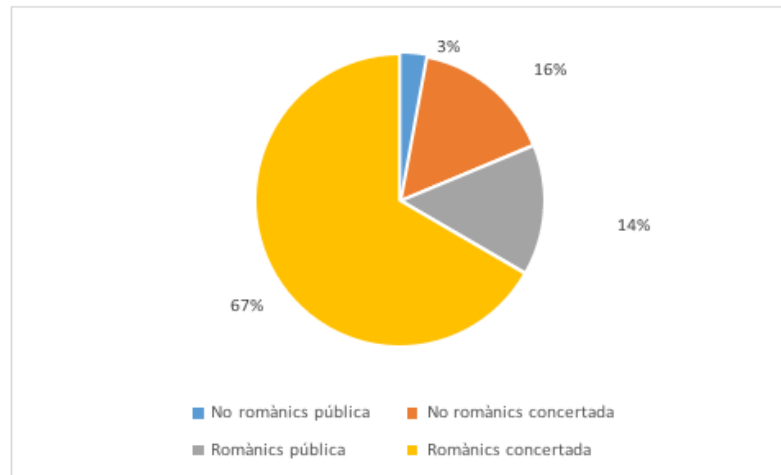
Confecció de la mostra

La mostra per identificar un grup comparació “no tractat” i amb perfil similar al dels participants de les aules d'acollida accelerada s'ha elaborat de la manera següent:

- Grup tractament: 120 alumnes que van fer la prova A2 al gener, dels 134 participants a les AAA.
- S'ha agafat com a grup comparació el col·lectiu de nouvinguts arribats entre l'1 de desembre i el 29 de febrer, per tal de garantir que la seva estada a l'AA és de quatre mesos com en el grup tractat de centres públics i concertats amb aula d'acollida ordinària. Total preseleccionat: 133.
- S'inclouen a la mostra alumnes romànics per saber quin és el seu nivell de català en quatre mesos d'estada a l'AA, però es tracten separadament en l'anàlisi, ja que no són el perfil de les AAA. Finalment, el grup comparació que ha fet la prova és de 24 nois i noies.

Escolarització nova admissió nacionalitat estrangera de l'1 de desembre al 29 de febrer.

Per tal d'afinar bé la mostra del grup comparació s'han valorat aquelles variables que a les proves A2 de gener van aparèixer com a significatives. El resultat ha estat el següent:



Grup tractament (120)

Grup comparació no romànic (24)

Noies	Països pobres	Rússia Ucraïna USA	No alfabet	Indici NEEA	Noies	Països pobres	Rússia Ucraïna USA	No alfabet	Indici NEEA
56	65	25	7	5	10	8	2 Rússia 1 USA	3	1
42%	55%	21%	6%	4%	42%	33%	13%	13%	4%

Per tant, la mostra de comparació és vàlida, però amb precaucions, perquè és molt reduïda. Els resultats marquen una tendència favorable a la metodologia de les AAA, però s'han d'agafar amb precaució en espera de disposar de més dades el curs vinent.

L'equip de 18 tutors i tutores ha estat el responsable de passar les proves, amb el suport de les dues assessores LIC referents del projecte AAA, ja que tots ells tenen l'experiència d'haver-les passat. Han dedicat dues setmanes del mes de maig a passar les proves als 31 centres implicats.

Resultats de les proves grup comparació

Finalment, dels 133 alumnes preseleccionats han fet la prova 87 estudiants, dels quals només 24 eren no romànics, comparats amb els participants a les AAA. Els motius de baixa són diversos, des de baixa del centre i absentisme fins a necessitats educatives. Per dificultats operatives només es va accedir un dia a cada centre i es va treballar amb l'alumnat que aquell dia hi era present.



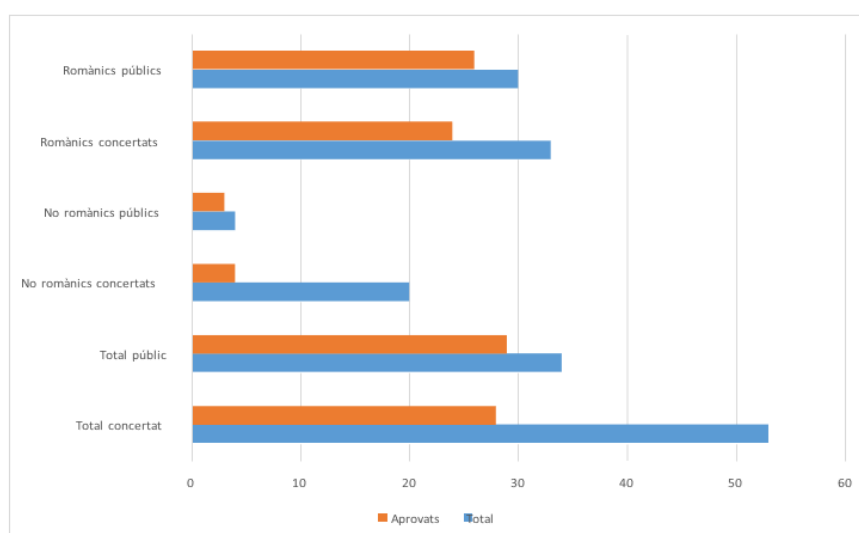
El 74 % del col·lectiu de les AAA va aprovar l'A2 de català, davant del 29 % de les AA ordinàries.

	total	aprovats	%
No romànics AA (maig)	24	7	29 %
No romànics AAA (gener)	120	88	74 %

Més enllà d'aquest bon resultat comparatiu, hem analitzat les variables de titularitat i llengua d'origen.

Anàlisi complementària A2 a les aules d'acollida ordinària	Total	Aprovats	% aprovats
Total concertat	53	28	53 %
Total públic	34	29	85 %
No romànics concertats	20	4	20 %
No romànics públics	4	3	75 %
Romànics concertats	33	24	73 %
Romànics públics	30	26	87 %

Resultats A2 a les aules d'acollida segons titularitat i llengua d'origen





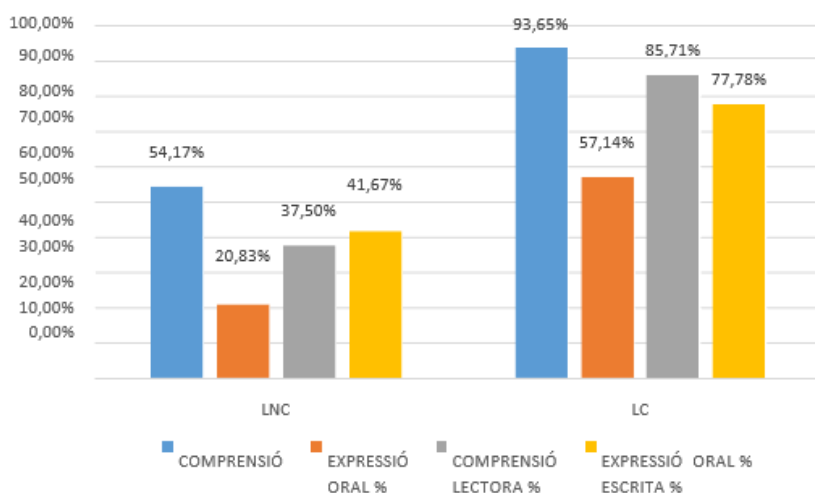
La seqüència d'assoliment de competències d'una llengua estrangera normalment s'inicia primer per la comprensió oral amb la dificultat de la velocitat i dels diversos accents del llenguatge parlat, i després escrita, ja que dona possibilitat de remirar el text tantes vegades com calgui; i no es passaria a la producció textual fins a una segona fase.

En el cas de les aules d'acollida accelerada, l'equip de l'EOI va posar l'accent en la comprensió i l'expressió oral com a eines indispensables per a la socialització d'aquests estudiants quan s'incorporessin a l'aula d'acollida o a l'aula ordinària. Això explicaria la diferència de 25 punts (comprensió oral) i de fins a 45 punts (expressió oral) en aquestes dues competències.

És interessant analitzar, a partir de la prova A2 feta a les aules d'acollida ordinària al maig, la diferència de resultats entre els que no tenen el castellà com a llengua familiar (LNC) i els que sí que parlen el castellà a casa (LC). Veiem que pràcticament la totalitat dels castellanoparlants entenen el català, davant del 54 % dels no castellanoparlants. Però aquesta distància s'escurça a l'hora de produir textos (36 punts de diferència) o de parlar en català (37 punts de diferència).

Prova A2 maig: comparativa castellanoparlants i no castellanoparlants

	Comprensió oral %	Expressió oral %	comprensió lectora %	expressió escrita %
LNC	54,17 %	20,83 %	37,50 %	41,67 %
LC	93,65 %	57,14 %	85,71 %	77,78 %





5.3. Resultats de les proves final de curs aules d'acollida del DE

Des de fa vint cursos, el servei de llengües del Departament d'Educació i Formació Professional proporciona unes proves sobre competència lingüística i percepció de l'aprenentatge a tots els tutors i tutores d'aules d'acollida de Catalunya. L'anàlisi i el contingut de les proves es publica a la web del Departament en l'enllaç següent:

Projectes. Alumnat nouvingut. Avaluació. Avaluació aules d'acollida. XTEC - Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (gencat.cat)

Per al curs 2023-24 disposem de 5.239 registres corresponents a tot l'alumnat d'aules d'acollida de primària i secundària de tots els centres de Barcelona.

En aquest capítol mostrem només les anàlisis que aporten informació de contrast per a l'avaluació de les AAA tenint en compte que les proves A2 tenen una finalitat acreditativa de nivell i segueixen la normativa MERC quant a acotació del temps, examinadors externs, no repeticions, etc., i, en canvi, les proves de final de curs de l'aula d'acollida tenen una funcionalitat d'avaluació formativa on la tutora o tutor de l'aula acompanya l'alumnat per facilitar l'assoliment de l'aprenentatge esperat.

Els dos col·lectius analitzats són els següents:

- Alumnat de les AAA que han fet les proves finals de les AAA: 120.
- Alumnat de les AA que han fet les proves finals de les AA (*): 175.
(* Que compleix els mateixos requisits que l'alumnat de les AAA: alumnat de 2n, 3r i 4t d'ESO que no té com a llengua familiar el castellà i fa menys de 12 mesos que va a l'AA.)

És important destacar la gran diferència d'exposició a la llengua catalana dels dos models d'aula d'acollida:

Mentre que els alumnes AAA passaven la totalitat de la jornada lectiva a l'aula d'acollida accelerada, amb un total de 30 h/setmana, quan s'han comptabilitzat les hores reals d'assistència setmanal dels 175 alumnes d'ESO d'AA ha sortit una mitjana de 7 h/setmana.

Podem concloure en aquest punt que l'alumnat de les AAA supera en 23 h/setmana el de les AA.

Una diferència important es troba en el nombre d'alumnat exclòs o no presentat a les proves:

- AAA: 22 alumnes no fan la prova, de 142.
- AA: en les proves de comprensió oral, alumnes NA: 99; en les proves d'expressió oral, 103; en les proves de comprensió lectora, 99, i en les proves d'expressió escrita, 102.

L'alumnat de l'AA que no fa les proves superen en 20,4 punts l'alumnat no avaluat de les AAA.



Resultats de les proves

En relació amb les quatre proves que han dut a terme tant els alumnes de l'AA com els de l'AAA, cal indicar que les proves no són les mateixes. L'alumnat de les AA ha estat avaluat amb les proves finals del Departament d'Educació, mentre que el de les AAA ha estat avaluat amb una prova preparada per les persones referents de l'EOI. Ambdues proves avaluen les mateixes habilitats comunicatives.

Els paràmetres utilitzats per decidir la superació de la prova són els indicats en cada una de les proves, i no necessàriament coincideixen, ja que les proves de les AAA i les de les AA són diferents.

Els percentatges fan referència als alumnes que han fet la prova, i en queda exclòs l'alumnat no avaluat.

- Els alumnes de l'AAA que superen les proves de comprensió oral superen els alumnes de les AA en 3,9 punts. (*)
- Els alumnes de l'AAA que superen les proves d'expressió oral superen els alumnes de les AA en 20,8 punts. (**)
- Els alumnes de l'AAA que superen les proves de comprensió lectora són superats pels alumnes de les AA en 24 punts. (**)
- Els alumnes de l'AAA que superen les proves d'expressió escrita superen els alumnes de les AA en 26,8 punts.

(*) La prova de comprensió oral de l'A2 és un àudio en temps real que només es passa dues vegades, a diferència de la prova de les AA, que és un text parlat per la mateixa tutora.

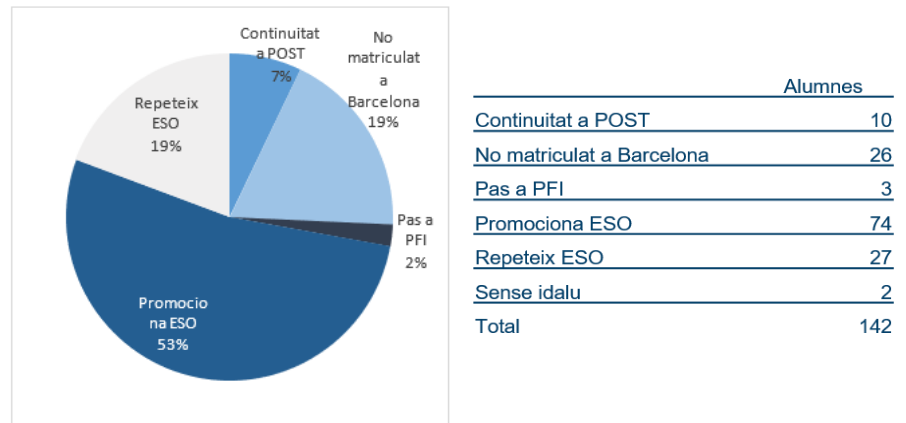
(**) La gran distància en aquesta competència a favor dels alumnes que van estar a l'aula d'acollida accelerada ja s'ha fet palesa en l'anàlisi del grup comparació del mes de maig, i aquí es confirmaria, malgrat la metodologia diferent de la prova.

(***) La prova de comprensió lectora que van fer els alumnes de les AAA presentava un text de més dificultat que la prova dels alumnes de les AA. Tots dos textos són accessibles en obert. Tanmateix en la prova amb el grup comparació de maig, aquesta és la competència on l'avantatge dels que van participar en l'AAA ha quedat més curta.



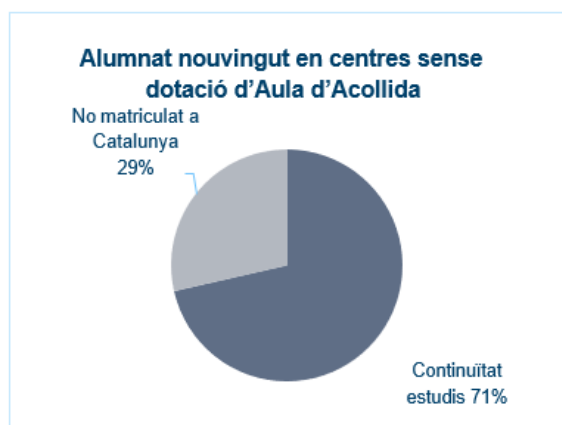
5.4. Continuitat dels estudis de l'alumnat que ha participat en les AAA

L'anàlisi de la matrícula 2024-25 dels alumnes que van participar en el pilotatge d'AAA el curs 2023-24 mostra una adaptació molt satisfactòria al sistema educatiu català: el 81 % dels alumnes d'AAA continuen escolaritzats a Barcelona, i el 60 % promocionen de curs a l'ESO o en el pas a postobligatòria.



Per comparar les dades de continuïtat dels estudis hem mirat com era l'itinerari de l'alumnat amb el mateix perfil, és a dir, nois i noies estrangers de 13 a 16 anys, no castellanoparlants, que s'han escolaritzat a Catalunya fa 16 mesos com a màxim i 4 mesos com a mínim. S'ha trobat un grup comparació de 1.020 estudiants, dels quals 817 han participat en aules d'acollida ordinàries i 203 han estat en centres sense aula d'acollida.

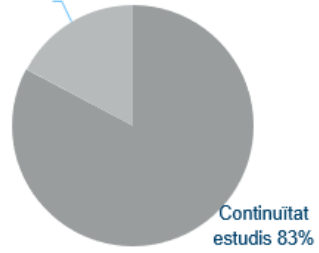
Comparativa de la continuïtat d'estudiants estrangers no castellanoparlants, el curs 2024-25, segons el suport rebut:





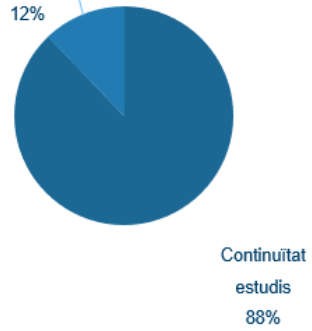
Alumnat en centres amb dotació d'Aula d'Acollida

No matriculat a Catalunya 17%



Alumnat en Aules d'Acollida Accelerada

No matriculat a Catalunya 12%





6. Resultats qualitius

Al llarg del mes de març del 2024 es van dur a terme un seguit d'entrevistes⁸ en profunditat amb representants de cada un dels col·lectius dels diversos instituts implicats.

Persones	Col·lectiu
4	tutores i tutors de les aules d'acollida accelerada
2	Direccions d'institut
2	Assessores LIC
4	Equip mentoria EOI Drassanes
4	Alumnat participant

Per tal de triangular les diverses perspectives i visions, hem agrupat les respostes per cada un dels àmbits temàtics, de manera que dialoguin entre si i permetin copsar els matisos des de cada un dels punts de vista.

6.1. Valoració del model d'aula d'acollida accelerada respecte a les aules d'acollida ordinàries

Focalització intensiva a l'aprenentatge del català

"Millor primer aprendre català i després anar a l'aula ordinària. Jo el curs passat a Sta. Coloma vaig arribar a una aula i no entenia res i no em vaig comunicar amb ningú." Noia 01

Pel que fa a les expectatives inicials, va caldre "convèncer" els tutors i tutores que en quatre mesos era possible assolir un nivell acceptable de llengua. Això suposava escurçar molt els terminis amb els quals es treballa normalment a l'escola i, sobretot, fer-ho de manera molt intensiva i focalitzada.

"Nosaltres teníem molt clar què anàvem a fer, teníem moltes hores, es podia treballar d'una manera molt concreta, treure'n molt profit, i el xoc va ser veure que no ho rebien de la mateixa manera. Tot el potencial que hi vèiem és perquè hi creïem plenament, i veure que la majoria del professorat no s'ho creien o no es creien que es podia arribar a fer amb aquelles hores va ser un xoc. Suposo que era per la falta d'experiència en aquest àmbit." Mentora 01

Finalment, i tot i que les ALIC ho havien advertit, no es va contemplar l'arribada d'alumnat no alfabetitzat. LIC 02

⁸ Els guions, els enregistraments i les transcripcions són materials d'ús intern. Per tal de mantenir l'anonimat, aquí només es fa una presentació agregada de resultats.



En resum:

- Bona valoració de la intensivitat de català, però 30h/setmana són excessives. S'ha de dotar les AAA de moments de descans atencional. En aquest sentit, es proposa fer Educació Física en català, i Expressió Artística i Visual i Música amb altres professors especialistes.
- Ben valorat l'ús d'un material estandarditzat com l'A punt, que està molt ben pautat i ben estructurat. Tanmateix, es comenta que l'adaptació que es va fer de l'A punt a la realitat dels adolescents de l'AAA no es va acabar d'adaptar als seus interessos i, per tant, va ser insuficient. Es proposa portar tots els materials i recursos a altres AA, no només a l'AAA.
- El professorat ha vist la necessitat de diversificar activitats, tot i que no estava previst: educació física, visual i plàstica, gamificació (jocs de taula, pel·lícules...). Principalment ho van dinamitzar les mateixes tutores i, en algun cas molt puntual, hi va anar algun professor d'especialitat.

Escolarització prèvia a l'escolarització definitiva

- La incorporació d'alumnat de matrícula viva fins a finals d'octubre ha sigut una dificultat identificada per tots els actors, perquè afecta la programació i la gestió d'aula.
- La transició de l'AAA a l'aula ordinària, tant si se'ls incorporava al centre on havia fet AAA, com si retornaven als centres d'origen, ha tingut valoracions dispars. En general, l'alumnat incorporat al mateix centre de l'AAA s'ha integrat millor a l'aula ordinària i, en els casos de retorn al centre de referència, ha depès de l'acollida del professor/a tutor/a.
- No s'informa de gaires problemes administratius derivats de la doble escolarització.
- Pel que fa a la durada òptima de les AAA, s'han recollit dues visions:
- Les mentores i el professorat majoritàriament aposten per mantenir-la igual que en la prova pilot, tret que es posés el B1 com a objectiu d'aprenentatge. Les raons són que el nivell A2 és suficient i assumible —si es fa el que toca— o que l'alumnat té ganes d'incorporar-se a l'aula ordinària.
- Les assessores LIC i les direccions proposen ampliar el període d'AAA a un any per garantir l'aprenentatge del català, i incorporar-lo en algunes assignatures en l'aula ordinària. La direcció del centre posa sobre la taula la possibilitat de ser flexibles en la incorporació de l'alumnat, amb alumnes que surten abans o després segons el nivell d'adquisició.

Oferta exclusiva per a alumnat no castellanoparlant

- Hi ha tendència a pensar que, com que l'alumnat assisteix totes les hores a l'AAA, tindrà més dificultats per integrar-se, però si no té un coneixement de la llengua, mai podrà integrar-se ni a l'aula, ni al centre, ni a la societat per les dificultats comunicatives que això comporta...



“Ara que estem a l’aula ordinària amb unes hores d’AA, al pati i a classe parlem més castellà que català amb els companys. A l’AAA sempre parlàvem català.” Noi 02

6.2. Valoració de l’equip humà

“Als altres professors no els entenc; als meus tutors de l’AAA sí que els entenc.” Noi 03

L’equip docent: tutors i tutores de les AAA

Les direccions són les primeres a atribuir un millor o pitjor resultat a la capacitat i la vàlua personal de les tutores que hi ha hagut com a responsables de les AAA:

“L’èxit del nostre centre és que la NV és molt bona (té experiència i perfil en ensenyament de llengües estrangeres). En canvi, la GF ja va veure el segon dia que no podia assumir-ho, ha abandonat la docència i no es planteja tornar a ser professora.” Direcció 01

- Es van convocar places de difícil cobertura i no s’hi va presentar gaire gent, per la qual cosa no es va poder seleccionar entre masses candidats. Es van presentar persones amb perfil lingüístic, però sense experiència en l’acollida d’alumnat nouvingut. S’assenyala la falta de temps com una limitació a rebre més candidatures ajustades als perfils requerits.

“L’error potser va ser fer-ho a través de la difícil cobertura, això vol dir que no et dirigeixes a persones que ja tenen plaça i que et garanteixen uns anys d’experiència. Hi havia gent amb experiència, però, en general, qui sol·licita la difícil cobertura són els que s’acaben d’incorporar. Les motivacions per accedir-hi són molt diverses. No veiem una motivació intrínseca: una plaça per tot l’any, poder triar entre aquests vuit instituts...” Mentora 01

“També hi havia gent que tenia l’experiència, que era al lloc adequat.” Mentora 02

- L’EOI va participar en la selecció per ajustar més el perfil. No veuen una motivació intrínseca per la feina entre els seleccionats.
- S’identifica una manca de formació en llengua i en didàctica de la llengua en alguns professors seleccionats. Experiència nul·la en aula d’acollida.

“Va sortir la vacant de difícil cobertura a finals de juny, i jo tenia continuïtat al centre on estava. Però em motivava molt. Va ser molt ràpid: la primera setmana de juliol ja estava fent formació. Correcte, però si s’hagués fet abans... Vaig deixar l’institut penjat.” Tutora 03

- Pel que fa a la integració al claustre, les direccions han hagut de balancejar la dedicació exclusiva d’aquest personal a les AAA amb les dinàmiques internes (reunions, comissions de treball, equips docents, guàrdies, etc.) del centre. S’han donat casos d’integració plena i d’altres en què l’AAA ha funcionat en paral·lel.



Formació inicial i assessorament

- Ha faltat més temps de formació inicial: es tracta d'un professorat que "té un coneixement nul" de com ensenyar una segona o tercera llengua per a estrangers principiants absoluts.

"La formació va ser molt precipitada. S'ha d'ampliar la formació intensiva inicial, les hores que s'hi van dedicar van ser insuficients, i encara més si es té en compte el poc bagatge d'alguns professors/es. Més temps a la formació en dol migratori. La part de llengua va estar molt bé, però va mancar que l'EOI tingués un enfocament que s'ajustés a la realitat de l'AAA. El focus en L2 i el material que utilitzarien es va valorar positivament." LIC 01

- El professorat valora positivament el focus en L2 català per part de l'EOI, però va mancar una contextualització en aspectes de dol migratori en adolescents i elements de gestió d'aula.

"Per tenir visió general, prou bé. Formació en l'alumnat, en l'apunt i eines i recursos per aterrar. Va mancar formació en alfabetització i gestió d'aula contextualitzada en el cas de les AAA." Tutor 03

"Bé. Un parell de formacions em van ser molt útils. Tot el que era de les ALIC ja ho sabia, no era nou. Em van ser útils les altres. 30 hores està bé perquè després des del punt de vista formal et serveixen més els cursos de 30 hores que de 15 o 20. / Ampliaria lingüística, però érem un grup molt divers." Tutor 04

L'equip de mentores i mentors de l'EOI

- Es valora positivament la tasca de mentoria, tot i que les situacions individuals i de gestió d'aula eclipsaven aspectes més estratègics de didàctica i aprenentatge de la llengua.
- Les mentores senten que es va "desaprofitar" la seva expertesa en llengua per altres conflictes de dinàmica que no estaven a les seves mans. En canvi, tots els tutors les troben molt útils. En paral·lel, les ALIC haurien pogut fer aquest assessorament, però no se'ls va donar l'espai fins al mes de febrer.
- Es detecta poca coordinació entre les parelles de tutores: hi hauria d'haver un continuïum de programació, de codis, una coherència en totes les intervencions a l'aula. No s'ha pogut fer codocència.
- El professorat reclama més contextualització de les formacions a l'aula de secundària, ja que és diferent tractar amb adults que amb adolescents.

"El problema, per mi, és que les situacions concretes (analfabets, NESE A...) eclipsaven la resta. Això centrava el dia a dia, les situacions individuals de cada jove. Hi havia alguns casos que complicaven que es pogués posar el focus en altres coses." Mentora 4

"Hem hagut de fer passos enrere perquè entenguin en quin enfocament estem treballant i on volem arribar. Hi havia gent que no sabia què era el MECR. Potser anàvem errades i ens haurien d'haver dit que havíem de començar per l'inici. Una AAA vol dir gent potent." Mentora 01

La mentoria va venir tres vegades a observar-me. Va estar molt bé, en el fons, molt bé, perquè el que ens transmetia era com fer servir l'A punt i els



materials adaptats. El problema és que de vegades no arribaves a l'objectiu final, perquè és molt llarg. I l'alumnat no està tanta estona concentrat. La mentoria va ser molt útil i tinc més clara la línia. Tutora 3

6.3. Valoració dels resultats: assoliment del nivell A2 de català

“De la prova, el més fàcil és llegir. Parlar i escriure costa més. I escoltar, depèn de qui parla.” Noia 4

“Al Marroc vaig aprendre castellà en una acadèmia. Quan vaig arribar aquí, els cosins em van dir: ‘Has d'aprendre català’. (...) Hi ha molta gent que parla castellà [al pati]. Quan vaig arribar no sé res de català, a l'aula d'acollida he après molt de català. Català s'assembla molt al francès, era més fàcil [aprendre]. Ara distingeixo qui parla català i castellà; abans, no.” Noi 1

- Obtenir un A2 en 450 amb un col·lectiu tan divers és un repte: haver-ho assolit en un 74 % és gairebé màgia.
- Dels tres col·lectius, les mentores de l'EOI són les més crítiques: tenien unes expectatives més altes i s'han frustrat del poc nivell assolit i de la baixa exigència del professorat.
- Per l'alumnat en situació d'analfabetisme, l'AAA és un recurs que ha ajudat parcialment. Semblaria que n'ha millorat la integració, però l'aprenentatge ha estat baix, perquè mancaven les condicions. En aquest sentit, s'assenyala la poca formació del professorat en alfabetització i la manca de recursos humans per fer una atenció més individualitzada.
- Clarament, han après més català a l'AAA del que ho haguessin fet a l'AA. Això ho testimonia tothom, incloent-hi els professors que han acollit aquest alumnat a l'ordinària.
- Factors explicatius de l'aprenentatge limitat: infravaloració del català per part de l'alumnat, realitat social on domina el castellà, manca de formació i motivació del professorat, recursos insuficients, dificultats en la coordinació, poca diversificació...
- Els elements possibilitadors: la immersió lingüística en un context català amb moltes hores d'exposició.
- És compartit per tots els actors, incloent-hi l'alumnat, que és prioritari aprendre català per, després, integrar-te a l'aula i al centre.
- El nivell A2 és un nivell de supervivència, el qual no és suficient per cursar, per exemple, batxillerat. Cal augmentar aquest nivell a un B1 per complir l'objectiu d'augmentar la transició d'aquest alumnat a ensenyaments postobligatoris.

“Inicialment s'havia parlat d'un B1; un B1 seria l'ideal. Estem parlant que l'A2 no exigeix un domini de la llengua escrita que després és el que a l'AO és necessari.” Mentora 1

- Es valora positivament el material, l'A punt, perquè és una guia, però no es pot pretendre no fer res més que seguir la guia durant les sis



hores lectives. S'ha de combinar amb altres activitats manipulatives, lúdiques, sortides, etc.

Ens han ajudat molt, tant l'A punt com el llibre d'exercicis. Per a l'alumnat també va bé; 'He de fer això', és una mesura de si saben fer-ho o no. Ha sigut una guia." Tutora 4

6.4. Alumnat i famílies

- Caldria millorar la comunicació inicial amb les famílies per assegurar que totes entenen la naturalesa del recurs AAA.
- Bona valoració de la comunicació setmanal de les tutores amb les famílies i, en canvi, poca assistència a la reunió informativa inicial.
- S'hauria de fer un treball més intensiu de coneixement i vinculació amb l'entorn. En general, l'activitat de l'alumnat fora de l'escola es redueix a l'àmbit familiar: habitualment no tenen colla d'amics i, per això, estan molt lligats a la família.

"Es va fer una reunió de pares i, de 17, en van venir 2. Ho vam repetir, i en van venir 2 o 3. Les dues tutores han tingut una comunicació fluida i gairebé setmanal. Això ens ha anat molt bé." Direcció 2

"Amb les famílies estem molt contentes, ens vam posar en contacte per correu amb els recursos que tenim a l'XTEC de traduccions i Google Traductor. Hem tingut molt bona vinculació amb alumnes i famílies; personalment, em va sorprendre. (...) També per una qüestió de manca de comprensió. Es va enviar una circular. Ho has de fer de tu a tu; per correu els arriba info que no entenen." Tutora 3

- La diferència de nivells d'aprenentatge, fins i tot amb alumnat pràcticament sense alfabetització, ha dificultat la tasca dels docents.
- Es destaca la importància d'una acollida emocional que ajudi a superar el dol migratori i la necessitat d'aportar informació bàsica de l'entorn: aprenentatges sobre com funciona la ciutat, l'escola, el sistema educatiu, etc.
- Els interessos i les estratègies de motivació són les de qualsevol adolescent.
- Pràcticament, cap alumne fa activitats extraescolars, fet que disminueix l'exposició a la llengua catalana. Quan surten de l'institut estan en l'entorn familiar i, per tant, la seva socialització en l'entorn català no continua.

"A la tarda vaig a casa i faig la migdiada. El diumenge agafo la gata i vaig al riu. També corro. De vegades jugo a beisbol al riu amb el pare." Alumne 2

- L'absentisme ha estat present en totes les AAA entrevistades, tot i que no ha estat un fenomen majoritari. En general, la gestió d'aquestes situacions no ha inclòs l'aplicació del protocol d'absentisme i s'ha intentat solucionar amb el contacte directe amb la família. Es responsabilitza la situació de "desbordament" de les famílies com a motiu principal.



6.5. Valoració global

Finalment, la valoració dels diversos agents és molt bona pel que fa al model. Es proposen alguns canvis pel que fa al disseny (horaris, dotacions, ràtios, organització) i es critica la manca de planificació i anticipació en la implementació. Diuen que han patit la “novatada” de ser un pilot.

Hi ha consens en el fet que l'AAA ha de ser el camí per a l'aprenentatge del català, la integració de l'alumnat i la igualtat d'oportunitats. No hi ha dubtes entre les persones entrevistades. Ara bé, tots assenyalen una gran diversitat de limitacions que ja s'han comentat. Alhora, es coincideix a dir que el model d'AAA millora l'AA, perquè prioritza l'aprenentatge de la llengua a l'entrada en una aula ordinària on hi ha joves que hi són malgrat les limitacions del llenguatge, fet que condiciona el seu aprenentatge.



7. Tensions del model

El pilotatge de les aules d'acollida accelerada ha posat al descobert algunes tensions que s'han anat reajustant o negociant de cara a resoldre la immediatesa per a aquest curs, però que obren debats de fons que caldrà abordar de cara a estendre un nou model d'aules d'acollida a la ciutat.

A ningú se li escapa que, 20 anys després de la posada en funcionament de les aules d'acollida per a alumnat estranger a Catalunya, aquell model inicial s'ha anat desdibuixant i la proposta ha perdut consistència a escala sistèmica. Cada centre ha fet ús de l'autonomia que li és pròpia i ha organitzat l'atenció a l'alumnat nouvingut i les dotacions de tutors per a les aules d'acollida de la manera que li ha semblat més adequada, però no s'ha seguit un únic model a tota la ciutat. Actualment no podem descriure quina programació horària tenen els alumnes de les aules d'acollida, o quins criteris d'incorporació flexible i progressiva a l'aula ordinària s'estan aplicant. Tampoc sabem si la codocència és generalitzada, si s'apliquen proves de caràcter lingüístic o com es fan les adaptacions curriculars, ja que cada centre educatiu és un món i caldria dedicar temps a recollir evidències per conèixer la realitat. Per tant, quan parlem de manera genèrica de les 61 dotacions d'aules d'acollida ordinàries fem referència a un model teòric que, en la concreció centre per centre, pot distar molt de l'estàndard.

Per contra, l'especialització de les AAA i el fet de posar-se en pràctica com a pilotatge centralitzat han permès estandarditzar tots els processos, l'organització, la metodologia i l'avaluació, de manera que s'han controlat tots els aspectes de la implementació i ens és més fàcil conèixer les variables.

A més, la bona acceptació que van tenir al seu moment per part de les direccions les aules d'acollida temporal (AAT) durant els anys de funcionament ha ajudat a reafirmar aquest model.

Exposem a continuació les tensions més evidents expressades com a pols contraris entre el model d'especialització lingüística versus el model d'acollida tradicional.

7.2. Escolarització AAA vs. escolarització ordinària AA

Es tracta de sospesar el cost-benefici de concentrar l'alumnat per perfil d'origen i els efectes d'aquesta especialització en la lluita contra la segregació escolar.

Escolarització AAA	Escolarització ordinària AA
És un recurs per a cinc mesos, per això comporta doble matrícula: la provisional a l'institut AAA i la definitiva.	És un recurs per a tot l'any que prioritza l'adaptació i el vincle amb els companys i el professorat de l'institut.



Prioritza l'homogeneïtat lingüística del grup per assegurar l'assoliment de l'A2 en un període breu.	Atén tot l'alumnat nouvingut que arriba al centre.
Segrega per nacionalitat, separant romànics de no romànics, perquè prioritza l'adquisició de la competència lingüística.	Evita la segregació per nacionalitats i les conseqüències que això podria tenir en termes d'estigmatització.
Només hi ha vuit instituts amb aquesta oferta a la ciutat.	Hi ha una distribució territorial d'aquest recurs per garantir l'escolarització de proximitat.

7.3. Especialització en llengua per a estrangers vs. acompanyament i acollida

Especialització en llengua AAA	Acollida i suport lingüístic i social AA
Assegura una exposició a l'aprenentatge de la llengua de 6 hores diàries.	L'exposició a l'aprenentatge de la llengua és de 2 a 3 hores diàries com a màxim.
Professorat expert en ensenyament de llengua estrangera amb l'acompanyament de les mentores. La dimensió emocional i social no ha estat present en la formació inicial.	Acompanyament orientat a l'acollida, el vincle i la superació del dol migratori.
No es prioritzen la vinculació ni la socialització a l'institut.	Es prioritza la vinculació i l'adaptació progressiva a l'aula ordinària. Rep l'assessorament de l'ALIC en aquest àmbit.
No es pretén donar el currículum de l'etapa ni es fa un PI, ja que es considera un curs "previ" a l'escolarització.	Tot l'alumnat disposa d'un PI per tal d'ajustar el currículum a la seva situació de partida.



7.4. Reclutament, formació i seguiment focalitzat vs. mantenir model actual d'assessorament

Equip de 18 tutors/es AAA	61 tutors/es AA
S'han seleccionat fent una oferta pública de plaça de difícil cobertura per tal de generar un equip nou i cohesionat entre si.	Són docents de plantilla de cada centre, l'equip de referència dels quals és el claustre.
Han rebut 30 h de formació inicial a càrrec de l'EOI i 30 h d'assessorament directe per part de les mentores en trobades setmanals durant els cinc mesos.	Els tutors novells reben el curs inicial de formació a càrrec de l'ELIC (21 h) i també l'acompanyament en format de seminari de districte (21 h) i de vistes al centre per part de l'ALIC del seu servei educatiu.
Segueixen un únic manual (A punt) i model didàctic, i tenen diversos punts de control al llarg del curs on retre comptes i rebre retroacció per part de les mentores.	Disposen de diversos recursos a la xarxa que poden aplicar segons el criteri propi amb l'assessorament i el modelatge de l'ALIC. La seva tasca no està supervisada més enllà del que és propi al centre.



8. Conclusions i propostes de futur

Exposem les conclusions com a seqüència d'evidències que ens porten a formular la proposta de futur:

1. L'oferta d'una AAA especialitzada i orientada a l'adquisició del nivell A2 de català on tot l'alumnat té un punt de partida idiomàtic similar i el professorat és expert dona més bons resultats que l'escolarització en AA ordinària.

Els bons resultats obtinguts en l'assoliment de la llengua per part del 75 % de l'alumnat que ha participat en el pilotatge d'AAA són prou sòlids per afirmar que l'opció d'especialitzar les aules d'acollida en l'aprenentatge del català com a llengua estrangera és encertada.

Es tracta d'una triple especialització en la qual ha funcionat:

- L'especialització per a l'alumnat no romànic, principalment asiàtic i àrab.
- L'especialització del professorat per dotar-lo de més expertesa en l'ensenyament del català com a llengua estrangera, gràcies a l'aposta per una metodologia de l'EOI (guiada a partir del manual A punt), d'una formació inicial i d'un suport a partir de les mentories setmanals.
- L'especialització curricular, amb una dedicació de 6 h lectives diàries a l'aprenentatge de la llengua (que s'ha valorat que potser eren excessives i es proposa reduir-les a 5 h)

Per tal de donar millors oportunitats a l'alumnat que, a més de llengua no romànica, presenta un nivell molt feble d'alfabetització, seria convenient una aula d'alfabetització (AAAA) amb professorat expert procedent dels centres de formació d'adults.

Cal destacar que el Departament d'Educació i Formació Professional té disponibles instruments d'avaluació inicial traduïts a tots els idiomes que són de fàcil aplicació i correcció, descarregables a:

<https://xtec.gencat.cat/ca/projectes/alumnat-origen-estranger/alumnatnou/avaluacio/inicial2/>

La proposta preveuria tres dispositius diferents:

- AAAA per a alumnat estranger amb alfabetització feble al llarg de tot el curs.
- AAA per a alumnat no castellanoparlant durant quatre mesos.
- AAA per a alumnat estranger castellanoparlant durant quatre mesos.

2. El model basat en el concepte d'avantsala o temps d'escolarització previ a l'escolarització ordinària definitiva també ha funcionat, i és una proposta potent per normalitzar i donar resposta al flux constant de nova admissió.

En aquest punt apareixen tres línies de millora:

- Pel que fa al calendari: l'evidència demostra que escolaritzar de manera especialitzada l'alumnat de 12 a 16 anys que arriba al llarg del curs en una AAA garanteix un bon nivell de llengua en quatre mesos, alhora que descarrega les aules AA ordinàries del degoteig constant d'arribades al llarg del curs. Per tant, seria convenient oferir dues



edicions d'AAA: la primera, fins al gener, i la segona, de febrer a final de curs.

- Pel que fa al retrocés del català: ha quedat demostrat que tractar per separat l'alumnat castellanoparlant del que no ho és en els mesos inicials d'adquisició de la llengua catalana funciona. Ara cal oferir aquest recurs d'adquisició del català també a l'alumnat estranger castellanoparlant, que de fet és el que pot estar "castellanitzant" les aules.
- Pel que fa a la gestió de doble matrícula: ara per ara és el mecanisme que garanteix millor l'escolarització equilibrada i la lluita contra la segregació, si bé caldrà afinar el procediment d'assignació d'una plaça provisional a l'AAA i una plaça definitiva d'AA a l'institut de proximitat.

De fet, el curs 2024-25, en el qual el CEB ha volgut mantenir el concepte de pilotatge per acabar d'ajustar el model, s'obriran 10 AAA, 2 de les quals seran per a l'alumnat estranger castellanoparlant, i se'n faran dues edicions, per donar cobertura a totes les noves arribades al llarg del curs.

De cara al futur, i responent al repte de la no estigmatització dels centres que acullen AAA, es planteja concentrar aquests espais d'aprenentatge de la llengua en espais "no escolars" sense efectes en termes de reserva de places. Caldrà continuar explorant com dotar la ciutat d'aquests espais de capacitació lingüística previs a l'escolarització definitiva i com generar-los amb totes les garanties d'un centre educatiu on la jornada escolar dels alumnes compti amb temps per a l'esport, menjador, sortides, socialització, etc.

3. Encert de les entrevistes prèvies: la necessitat de conèixer el nivell en competències bàsiques d'aquest alumnat, més enllà del nivell de llengua i de les necessitats educatives i socioeconòmiques, s'ha fet evident.

Tenint en compte que el flux d'arribades és elevat i constant, caldrà valorar la conveniència d'un cribatge previ o posterior a l'escolarització. Si fos posterior, es tractaria de les proves de nivell acadèmic i lingüístic de les quals les aules d'acollida ja disposen, i no caldria afegir complexitat a l'entrevista social i la de necessitats tipus A, que ja s'estan duent a terme actualment. Si, tal com s'ha exposat més amunt, l'elevació del percentatge d'alumnes en situació d'analfabetisme es mou al voltant d'unes 80 persones, encara té més raó de ser fer la detecció un cop escolaritzat, i, si s'escau, fer proposta d'un recurs d'escolarització compartida (seguint el model de les UEEC) que no requeriria canvi de matrícula.

En termes de gestió, alentar l'escolarització immediata d'una persona nouvinguda fins a dues o tres setmanes per tal de poder fer un bon diagnòstic previ de necessitats i ajustar l'oferta d'escolarització més adequada és totalment recomanable.

4. No n'hi ha prou amb crear noves AAA, sinó que cal revisar el model de les AA.

Els mals resultats de PISA 2022, que corroboren els mals resultats de les proves de competències bàsiques en comprensió lectora, així com l'elevada taxa (del 30 %) d'abandonament escolar prematur entre l'alumnat nouvingut, demostren que cal revisar el model actual d'acollida.





Referències bibliogràfiques

Goenechea (2008). Evaluación del funcionamiento de las aulas de enlace madrileñas.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0284.pdf

Arroyo González (2011). Las aulas y programas de inmersión lingüística para alumnado extranjero en España.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4060330>

Sharma-Brymer et al. (2018). Challenges and opportunities in education for refugee and asylum seeking youth in Europe: Exchange of knowledge and good practices. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/d37c2101-648d-45c7-9bcc-5f8e560d91ca/Handbook_on_refugee_education_.pdf

Normativa Aulas Inmersión Lingüística. <https://web.larioja.org/borportada/boranuncio?n=anu-524015>

Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados. Estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (aulas de enlace).

<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/23158/rev153COL4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>