

LAS AULAS DE ACOGIDA, LA PROCEDENCIA Y LA LENGUA: ¿FACTORES DE REPLIEGUE RELACIONAL EN LOS INSTITUTOS?¹

Sheila González Motos

Universitat Autònoma de Barcelona – Institut de Govern i Polítiques Públiques
sheila.gonzalez@uab.cat

Resumen

Teniendo en cuenta que una parte importante del alumnado extranjero se incorpora a la educación secundaria a partir de una escolarización compartida entre el aula de acogida y el aula ordinaria, se pretende aquí analizar los efectos que esta escolarización compartida tiene sobre la creación de las redes de amistad del alumnado extranjero, prestando especial atención al grado de interculturalidad de las mismas. La procedencia, el tiempo de escolarización y los criterios de organización del aula de acogida son algunas de las variables analizadas.

Esta investigación engloba el análisis de la totalidad de alumnos escolarizados en los grupos-clase de 4.º de ESO de ocho institutos del área metropolitana de Barcelona (664 alumnos de 28 grupos-clase). La aproximación cuantitativa se basa en descriptivos de frecuencia y análisis bivariante, mientras que el análisis cualitativo lo protagoniza el análisis del discurso de las entrevistas realizadas a los alumnos. En un plano intermedio se encuentra el análisis de redes, que permite realizar una aproximación cuantitativa a través de los cálculos de UCINET pero también cualitativa a partir de la plasmación gráfica de las redes

Los resultados del estudio ponen de manifiesto que al aula de acogida es un espacio secundario para la configuración de redes relacionales. La convivencia en el marco de este dispositivo de atención a la diversidad no genera de forma automática vínculos que se consoliden fuera del aula. Esto no quiere decir, no obstante, que en el

¹ Esta publicación es producto de una investigación más amplia que se recoge en mi tesis doctoral “Redes de amistad del alumnado extranjero en los institutos: causas institucionales e impactos académicos”.



aula no se produzcan relaciones afectivas, sino que estas no se externalizan a otros espacios del centro si no se dan otros requisitos (procedencia, lengua, edad...).

Palabras clave: Educación; Interculturalidad; Organización escolar; Inmigración; Contacto intercultural; Educación secundaria.

Abstract

This paper aims to analyse the effects that attending welcome classes has on the configuration of friendship relationships for migrant students, paying special attention to the interculturality level of these relations. This is specially important due to the fact that a significant part of migrant students arriving to host country during the secondary education start their school trajectories attending both, ordinary classes and welcome classes. Country of origin, schooling length and organization criteria for welcome classes are some of the variables introduced in the analysis.

This research includes the analysis of all students enrolled in the last year of compulsory education (16 years-old) of eight high schools in the Metropolitan Area of Barcelona (for a total of 664 students from 28 classes). The analytical exploitation combines a quantitative approach (descriptive and frequency tables of data collected through a survey), qualitative content analysis of interviews conducted to students of the sample and network analysis (UCINET and Netdraw).

Main findings show that welcome classes are not the main space where friendship relations are shaped. Being together in this classroom doesn't automatically generate relational links, that last once students leave this class. It doesn't mean, however, that in welcome classrooms there are not affective relations, but these don't continue outdoors, at other school spaces, if other requirements (such as origin, language, age...) are not given.

Keywords: Education; Interculturality; School organization; Migration; Intercultural contact; Secondary education.

Resumo

Considerando que uma grande parte dos alunos estrangeiros se incorpora na educação secundária a partir de uma escolarização repartida entre aulas de



acolhimento e aulas ordinárias, é objectivo do presente analisar os efeitos que esta dupla escolarização tem no estabelecimento das redes de amizade dos alunos estrangeiros, com especial atenção ao grau de interculturalidade das mesmas. A procedência, o tempo de escolarização e os critérios de organização da aula de acolhimento são algumas das variáveis aqui analisadas.

A presente investigação compreende a totalidade dos alunos matriculados nas turmas do 4.º ano da Educação Secundária – 4.º de ESO do sistema de ensino Espanhol – de oito Escolas Secundárias da área metropolitana de Barcelona (664 alunos de 28 turmas). A análise quantitativa tem como base a descrição de frequências e a análise bivariada. Relativamente à análise qualitativa foi efectuada através análise do discurso das entrevistas realizadas aos alunos. No plano intermédio encontra-se a análise de redes sociais que permite levar a cabo uma aproximação quantitativa através dos cálculos do UCINET e também qualitativa a partir da criação de modelos gráficos das redes.

Os resultados do estudo mostram que a aula de acolhimento é um espaço secundário na configuração das redes relacionais. A convivência neste espaço de atenção à diversidade não gera automaticamente vínculos que se consolidem fora da aula de acolhimento. O mesmo não quer dizer que na aula de acolhimento não se produzam relações afectivas, senão que as mesmas não se externalizam a outros espaços do ambiente escolar se não ocorrem em simultâneo outros requisitos (origem, idioma, idade...).

Palavras-chave: Educação; Interculturalidade; Organização escolar; Imigração; Contacto intercultural; Ensino secundário.

Introducción

Los alumnos extranjeros que se incorporan al sistema educativo catalán pueden iniciar su trayectoria escolar a través de dos vías: mediante su incorporación directa y



completa al grupo-clase ordinario o a través de una incorporación parcial complementada con la asistencia a un aula de acogida.²

Las aulas de acogida, tal y como son recogidas en el *Plan para la Lengua y la Cohesión Social* (Vallcorba, 2004), rompe con la concepción inicial de las aulas de acogida cerradas (desarrolladas en varios países europeos) que pretenden nivelar completamente al alumnado de reciente incorporación con el alumnado autóctono en conocimientos lingüísticos, lo que retrasa su entrada al aula ordinaria hasta que alcanza unos niveles elevados de dominio de la lengua del país receptor (circunstancia que puede no llegar a producirse nunca, o al menos no durante los años de escolarización). En cambio, las aulas de acogida abiertas parten de la siguiente premisa: es imposible que los alumnos extranjeros adquieran un total dominio de la lengua del país receptor en el breve tiempo que duran sus estudios de educación secundaria pero sí es factible en un tiempo más breve dotar al alumno de unos conocimientos básicos que les permitan relacionarse con los compañeros y con el profesorado. En este sentido, el aula de acogida abierta no pretende ser un espacio de perfeccionamiento lingüístico sino una herramienta que facilite la integración en los grupos ordinarios. De esta manera, sin renunciar al aprendizaje lingüístico, se plantean otros objetivos también prioritarios, vinculados principalmente a la cohesión social (Benito y González, 2010).

Teniendo en cuenta que una parte importante del alumnado extranjero se incorpora a la educación secundaria a partir de una escolarización compartida entre el aula de acogida y el aula ordinaria, es de interés conocer los efectos que esta escolarización compartida tiene sobre la creación de las redes de amistad. Asimismo, se evaluará la existencia de un efecto relacional diferenciado según el funcionamiento del aula de acogida, partiendo del hecho de que los centros diseñan sus aulas de acogida respondiendo a diferentes criterios.

² Aulas de acogida es el término con el que se designan en Cataluña a las aulas de aprendizaje lingüístico a las que se incorporan los alumnos extranjeros durante sus primeros meses (hasta un máximo de dos años) de escolarización en el sistema educativo catalán. En otras comunidades autónomas existen aulas similares bajo otras nomenclaturas, a modo de ejemplo, las aulas de enlace en Madrid) o las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística de Andalucía.



La Escuela como Marco Relacional para el Alumnado Extranjero

Buena parte de los estudios sobre la conformación de redes de amistad de niños y adolescentes se enmarcan en los procesos relacionales que tienen lugar en los centros educativos. La centralidad otorgada a la escuela como espacio para la integración social de determinados colectivos no es nueva, forma parte del núcleo de la sociología de la educación y de la preocupación política desde los inicios de la configuración del sistema educativo universal. Lo que sí que es más reciente es la visibilidad de que la búsqueda integración social de algunos colectivos presenta déficits importantes, visibilidad enfatizada por la llegada del colectivo inmigrante a nuestro sistema educativo.

Los sociólogos de la educación e investigadores procedentes de distintos ámbitos científicos (ciencia política, pedagogía, antropología....) coinciden en que la escuela es la principal institución con la cual las familias inmigradas entran en contacto y, por lo tanto, es un espacio privilegiado para desarrollar políticas de acogida, de integración lingüística y social, etc. Independientemente de su origen étnico, de su religión, de su actividad económica o de su tiempo de residencia en el país receptor, toda la población inmigrada menor de 16 años ha de ser escolarizada, de forma que la escuela se convierte en el principal punto de conexión entre individuos que no presentan ningún tipo de coincidencia ni de convivencia en otros ámbitos.

Asimismo, los centros educativos son espacios clave en la configuración de relaciones entre adolescentes puesto que son la institución donde pasan más tiempo fuera del ámbito familiar, pero además porque se trata de un espacio de constante intercambio relacional alejado de las relaciones con los adultos (Alegre, 2004). De hecho, Gómez-Quintero y Fernández Romero (2012) observan que entre los aspectos más valorados de los institutos se encuentran los compañeros y los amigos, llegando a constituir más de la mitad de las respuestas de sus estudio, a mucha distancia de otros elementos de carácter más instrumental o académico.

Por todo esto adquiere interés el estudio de la configuración de las relaciones a lo largo de las diferentes etapas educativas y, especialmente, el análisis de los elementos propios de la institución escolar que parecen influir en los procesos de formación de estos vínculos.

La escolarización conjunta de alumnado extranjero y autóctono en un mismo centro escolar es una cuestión básica para fijar las bases de un sistema educativo que



favorezca la integración social³ y escolar de los alumnos pertenecientes a minorías (entre ellos, los alumnos extranjeros de reciente incorporación). No obstante, la escolarización conjunta en un mismo instituto no es suficiente, siendo además necesario que dentro de los centros educativos se produzca un auténtico contacto intercultural entre los alumnos. De hecho, es precisamente la falta de valor explicativo de la composición étnica del centro escolar sobre las relaciones interraciales lo que lleva a varios autores a teorizar sobre el posible efecto de la segregación intraescolar, según lo que Hallinan y Williams (1989: 77) definen como «*resegregate a desegregated school*». Moody (2001) insiste en la idea de que las escuelas formalmente heterogéneas no albergan siempre relaciones interculturales, ya que la raza se convierte a menudo en el eje sobre el cual se construyen las relaciones en su interior. Y esto no es sorprendente, según el autor, por tres motivos: en primer lugar, porque, como apuntaba anteriormente, los alumnos prefieren establecer relaciones con aquellos a los que más se parecen (Hallinan y Williams, 1989; Hallinan, 1978); en segundo lugar porque, como también se ha abordado en el apartado anterior, existe la probabilidad de que la mayoría blanca perciba una cierta amenaza o lucha por los recursos a medida que la presencia de minorías aumenta (Blalock, 1967; Hartup y Abecassis, 2002) y, en tercer lugar, porque la organización interna de las escuelas – incluso las de composición escolar étnicamente heterogénea– puede tender a una cierta segregación racial en la aplicación de los itinerarios, los grupos de nivel o las actividades extraescolares, lo que reduce las probabilidades reales de contacto interracial.

Aunque existe un margen de acción para reducir el peso de las tres causas expuestas, es la tercera la que se observa como responsabilidad directa de los centros escolares. Y es que para que el contacto entre autóctonos y extranjeros desemboque en dinámicas socialmente provechosas es necesario pasar de “centros educativos multiculturales” a “centros educativos interculturales”.

Precisamente partiendo de la diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad adquiere sentido la línea de investigación que fundamenta la tesis doctoral que enmarca este *paper*, centrada en los factores organizativos y estructurales de la atención a la diversidad de los propios centros educativos y en su influencia sobre la

³ Siguiendo a Lozares et al (2011) parto de la definición de integración social como el resultado del capital social *linking*, es decir, los lazos relacionales que unen a sujetos de colectivos jerárquicamente diferenciados. En este caso, los vínculos que ponen en contacto al alumnado extranjero y autóctono, entendiéndose que este último tiene acceso a mayores recursos.



integración relacional del alumnado de origen inmigrante. Esta investigación parte de la idea de que la formación de redes relacionales no es solo producto de la disposición de los individuos a establecer relaciones sino que las propias estructuras de los centros educativos pueden facilitar o entorpecer, en función de su organización, la conformación de las redes relacionales interculturales (integradas por alumnado autóctono y alumnado extranjero). Y aquí es donde recae la importancia que esta perspectiva adquiere en el ámbito de las políticas públicas puesto que implica que es posible diseñar instituciones o programas que contribuyan «a forjar nuevos espacios de inclusión o a disminuir la exclusión ya registrada en otros» (Gaete y Terren, 2007: 2).

La sociología, en general, y la sociología de la educación, en particular, han abordado de forma extensa e intensa el rol que los contextos sociales ejercen sobre los procesos de formación de redes relacionales (Allport, 1954; Granovetter, 1973, 1985; Moody, 2001), hasta el punto que ya no se cuestiona la importancia de estos contextos sociales sino que se pretende estudiar cómo ejercen sus efectos. Tal y como resumen Cheng y Xie (2012), el acuerdo de buena parte de la literatura sobre la creación de relaciones parte del consenso de la existencia de contextos sociales que actúan como preconditionantes de estas relaciones, sea creando o cerrando espacios para el contacto y el intercambio, sentando las bases para la asignación de identidades y roles sociales o estableciendo las pautas de la diferenciación social entre personas. Los contextos sociales, sin que exista una definición unívoca, se abordan como espacios en los que los individuos que en ellos coinciden viven unas mismas experiencias, se guían por unas mismas normas o pautas culturales y participan de unas mismas actividades; por lo que los contextos sociales desembocan en la creación de segmentos sociales que determinan qué personas o tipos de personas se configuran como potenciales integrantes de una determinada red relacional. He aquí la justificación de su importancia para el estudio de las redes relacionales.

Sin negar la existencia de preferencias individuales en la creación de redes de amistad y relación, es necesario tener presente que estas se desarrollan en marcos estructurales de contracción que segregan a los individuos en círculos o espacios que limitan o potencian sus oportunidades de conexión (Hallinan y Williams, 1989; Moody, 2001). Es tal la interrelación entre ambos elementos que, como indican Cheng y Xie (2012: 4), «*the effects of structures and preference are impossible to disentangle in empirical research based on observed data*».



En el ámbito educativo la escuela es el principal marco estructural y se convierte en objeto de interés puesto que las interacciones que se dan en su interior no son totalmente libres sino que están limitadas por las condiciones del entorno, a la vez que el contacto escolar determina no solo los nexos interculturales que se producen dentro de la escuela sino también aquellos que se dan fuera de ella (Cabrera et al, 1998; Carrasco et al 2009). Los alumnos inmigrantes, en el momento en que se incorporan tardíamente a los centros de educación secundaria, tienden a encontrar un cierto refugio entre los alumnos extranjeros de contextos geográficos cercanos ante las incertezas, las preocupaciones y las inseguridades propias de la incorporación al sistema educativo de acogida (Alegre et al, 2007; Benito y González, 2007; Benito y González, 2010). Las distancias idiomáticas de partida definen el grado de desorientación de estos primeros momentos en el centro y, en gran medida, determinan el marco de posibilidades relacionales del alumno que se acaba de incorporar. Ahora bien, estas posibilidades relacionales pueden ser ampliadas o restringidas por elementos organizativos y pedagógicos de los diferentes centros educativos.

Metodología

Esta investigación engloba el análisis de la totalidad de alumnos escolarizados en los grupos-clase de 4.º de ESO de ocho institutos del área metropolitana de Barcelona (un total de 664 alumnos, pertenecientes a 28 grupos-clase). La explotación analítica se fundamenta en tres técnicas de análisis diferenciadas y complementarias. La aproximación cuantitativa se basa en descriptivos de frecuencia y análisis bivalente, mientras que el análisis cualitativo lo protagoniza el análisis del discurso de las entrevistas realizadas a los alumnos. En un plano intermedio se encuentra el análisis de redes que permite realizar una aproximación cuantitativa a través de los cálculos de UCINET pero también cualitativa a partir de la plasmación gráfica de las redes.

El Efecto del Aula de Acogida sobre las Redes Relacionales

Los centros escolares de educación secundaria disponen de un cierto margen de libertad en el diseño de sus estructuras organizativas y dinámicas pedagógicas, lo que implica que la acción docente no se desarrolla de igual forma en todos ellos. Entre los diferentes aspectos que son modificables por los equipos directivos y docentes de los



institutos (criterios de las adaptaciones curriculares, políticas de atención a la diversidad, lógicas evaluadoras...), este *paper* se centra en la existencia de aula de acogida en el centro y su diseño.

Para la gran mayoría del alumnado extranjero, el aula de acogida representa o ha representado la puerta de entrada al proceso de escolarización. Para estos alumnos, el aula de acogida es donde se inician los aprendizajes de una –y en una– lengua desconocida, y donde se empiezan a adquirir los conocimientos y competencias básicas necesarios para insertarse de forma progresiva en los itinerarios y dispositivos escolares “normalizados”. Además, parece existir acuerdo entre los alumnos extranjeros en que las aulas de acogida se caracterizan por un estilo docente más personal y por unos profesores-tutores de acogida que se muestran comprensivos con sus dificultades y dilemas personales y se esfuerzan por actuar en consecuencia.⁴ En definitiva, para un sector del alumnado extranjero, el aula de acogida se corresponde con lo que oficialmente es reconocido como uno de sus principales objetivos: representar un espacio de referencia significativa. Así lo expresan algunos de los alumnos entrevistados:

“Estuve dos años, era la mejor clase porque no sé... como éramos menos personas y casi todos éramos de fuera, pues no sé, todos estábamos en la misma situación pero ya al año siguiente me gustaban todas las clases porque tenía ya confianza con los demás” (Instituto B. Alumna A2. Venezuela)

“Me ayudó a hacer amigos, claro, porque te hacen ser amigos de todos los que están allí para que tengas buena relación, para que la clase sea más divertida y no se corte nada” (Instituto B. Alumna C10. Ecuador)

Muchos de los alumnos extranjeros encuentran en el aula de acogida el apoyo, la empatía, la confianza o la complicidad con los compañeros del instituto. Se trata del aula donde se establecen los primeros vínculos de amistad o compañía, donde se conocen a otros alumnos en situaciones y dificultades (tanto de orden educativo como personal) parecidas (o relativamente similares) y donde existe la posibilidad de comunicarse con menos obstáculos lingüísticos u otorgándoles menor importancia. De acuerdo con estas experiencias y teniendo en cuenta que el aula de acogida pone en

⁴ Profundizamos sobre estas y otras cuestiones vinculadas al aula de acogida en Alegre et al. (2007) y Benito y González (2010).



contacto y relación directa al alumnado extranjero, sería esperable la observación de su incidencia en los procesos iniciales de formación de grupos monoculturales.

En efecto, el trabajo de campo ha puesto de manifiesto la existencia de un cierto repliegue relacional protagonizado por el alumnado extranjero. No obstante, los datos obtenidos aconsejan cuestionar el peso que el aula de acogida ejerce sobre la configuración de redes integradas por extranjeros. A pesar de la convivencia de alumnos de distintas procedencias en este dispositivo de atención a la diversidad, como veremos más adelante, son principalmente los alumnos de la procedencia mayoritaria los que muestran un mayor repliegue relacional, lo que lleva a plantear si es la procedencia o la convivencia en el aula de acogida el factor detonante del establecimiento de estos lazos relacionales.

Así pues, son diversos los elementos que parecen asignar a las aulas de acogida, a priori, un efecto secundario (por detrás de la procedencia) en la configuración de redes relacionales del alumnado extranjero. En primer lugar, como se observa en la tabla 1, la categoría Aula de Acogida ha sido señalada por el alumnado extranjero en menor porcentaje que las categorías Misma Lengua o Mismo País como origen de sus vínculos de amistad (18,5% frente al 31,2% y 35,4%, respectivamente). De hecho, una mirada a las procedencias pone de manifiesto que, con la excepción del colectivo chino, el aula de acogida es identificada como motivo de los nexos relacionales en un porcentaje significativamente inferior (alrededor de la mitad) al atribuido a la misma lengua o el mismo origen.

Tabla 1. Motivos por los cuales formas parte de tu grupo de amigos, según zona de procedencia

	Misma Lengua (%)	Mismo País (%)	Aula de Acogida (%)
Extranjeros (158)	31,2	35,4	18,5
Europa del Este (11)	22,2	22,2	11,1
América Latina (106)	23,3	32,2	15,5
Magreb (23)	16,7	16,7	5,6
China (53)	68,7	65,6	40,6
Indostán (11)	22,2	22,2	11,1

Fuente: elaboración propia



El cruce de las categorías *Aula de Acogida* y *Mismo País* (tabla 2) apunta también a un mayor peso de esta segunda variable. Es decir, las lógicas de repliegue relacional del alumnado extranjero parecen estar fundamentadas principalmente en la existencia de una procedencia compartida, con independencia de si se ha coincidido o no en este dispositivo de atención a la diversidad. Así, solo el 25% de los que han marcado la procedencia han hecho referencia también al aula de acogida.

Tabla 2. Cruce de *Mismo País* y *Aula de Acogida* como motivos por los que formas parte de tu grupo de amigos, alumnado extranjero

Mismo País	Aula de Acogida		Total
	No	Sí	
No (101)	85,1%	14,9%	100%
Sí (56)	75,0%	25,0%	100%

Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, si bien tanto alumnos de las procedencias mayoritarias como de las minoritarias han señalado el aula de acogida como origen de sus amistades, los primeros lo han hecho en mayor proporción que los segundos, reforzando así la fuerza de la procedencia como criterio de unión. Entre quienes han referenciado el aula de acogida como origen de sus lazos relacionales, es posible identificar, pues, dos perfiles de alumnos extranjeros. Por un lado, los alumnos de la procedencia mayoritaria de extranjeros en su centro educativo y que paralelamente a la categoría *Aula de Acogida* señalan tener amistad con alumnos de su misma procedencia (principalmente alumnado latinoamericano y estudiantes chinos). Por el otro, algunos (pocos) alumnos pertenecientes a procedencias minoritarias y que, de forma puntual y a menudo sin reciprocidad en sus relaciones, atribuyen al aula de acogida su vínculo relacional con alumnos extranjeros de orígenes distintos al suyo. La figura 1 muestra gráficamente ambos perfiles: en azul se muestran los alumnos que han señalado la categoría *Aula de Acogida* y los triángulos representan al alumnado de América Latina mientras que el círculo identifica al alumnado del Magreb. Se observa aquí la mayor parte de alumnado que ha señalado *Aula de Acogida* comparte la misma procedencia (América Latina) y, en segundo lugar, que estos alumnos se muestran cercanos a otros compañeros también latinoamericanos que no han señalado esta opción.

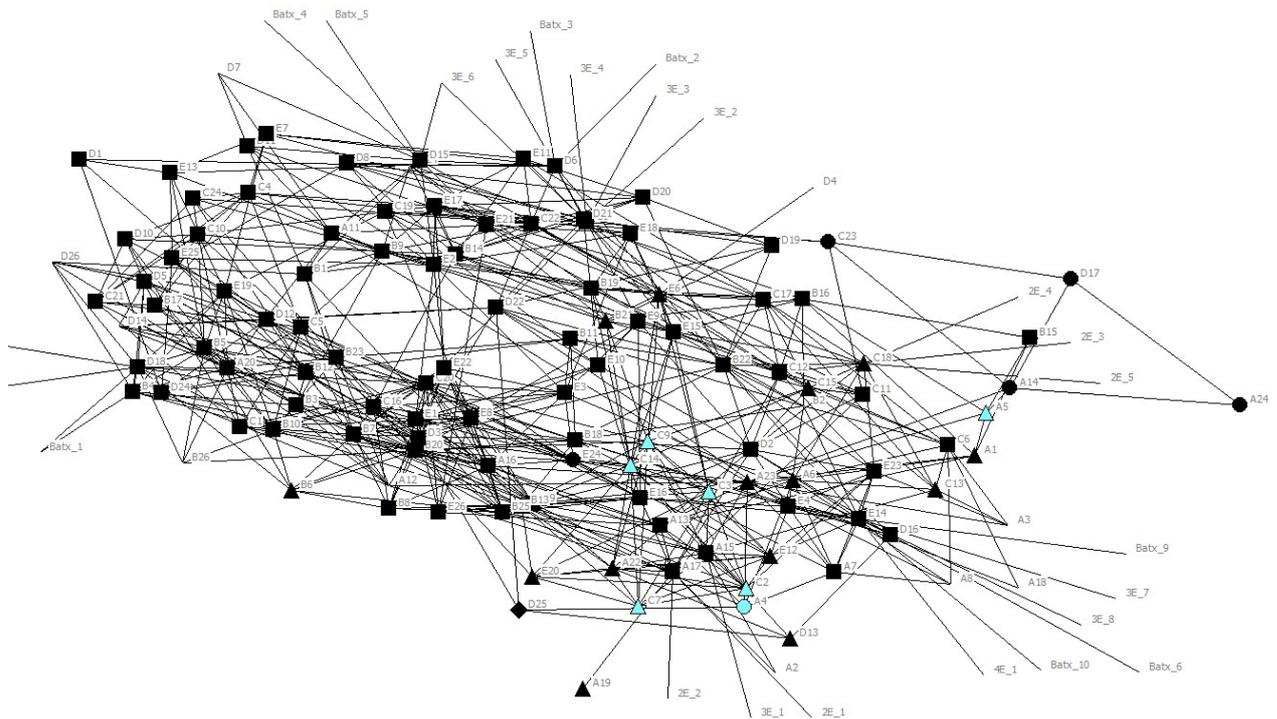


Figura 1 – Red relacional del Instituto G del alumnado que ha señalado *Aula de Acogida* como motivo de pertenencia a su grupo de amigos, según procedencia

En tercer lugar, la relación existente entre aula de acogida y procedencia es tal que la mayor parte de redes creadas en el aula de acogida son homogéneas respecto a las zonas de origen de sus integrantes. En este sentido, cuando los grupos formados en el aula de acogida coinciden con una única procedencia, siendo más débiles los nexos entre alumnos de varios orígenes, el propio alumnado tiende a identificar que sus amistades se fundamentan en el origen geográfico, relegando el aula de acogida a un espacio más de contacto (como lo son el aula ordinaria o el patio), sin atribuirle especiales efectos de cohesión. Así lo han expresado algunos de los alumnos entrevistados:

“Amigos no pero sí me relaciono con los que iban al aula de acollida ⁵y eso. Mis amigos no son todos del aula de acollida, son de Sudamérica pero no eran del aula de acollida” (Instituto C. Alumno B9. Ecuador)

⁵ Las transcripciones se presentan en la lengua original, indicando en cursiva las expresiones en catalán, para dar cuenta del uso y combinación de las dos lenguas del sistema educativo (catalán y castellano) por parte del alumnado extranjero.



“Cuando llegué tenía amigos marroquíes aquí. No muchos. Algunos los conocí en el aula de acogida pero a la mayoría ya los conocía de mi país” (Instituto G. Alumno A4. Marruecos)

En el caso del alumnado de procedencias minoritarias, el aula de acogida, a pesar de suponer también un espacio de confort emocional durante los primeros momentos, parece ejercer menos fuerza en la constitución de sus redes relacionales. Son varias las referencias del alumnado de Europa del Este, Magreb, Indostán o China –en los centros en que estas procedencias son minoritarias– a la preferencia por (o la facilidad de) iniciar los nexos de amistad al margen del aula de acogida ante la presencia en este espacio de mayorías a las que se sienten ajenos.

“Hay gente de Ecuador, África, Marruecos, Colombia... no hay chinos. Relación bien, normal, pero somos de diferentes clases. Es más fácil hacer amigos españoles” (Instituto C. Alumna A27. China)

“En el aula de acogida todos eran de fuera, bueno, la mitad son latinos y otra parte son de marruecos, y de Rusia solo yo. Tengo más amigos de mi clase y otras partes, no del aula de acogida” (Instituto B. Alumno A21. Rusia)

De hecho, los alumnos pertenecientes a las procedencias mayoritarias también han explicitado el poco contacto que tienen o han tenido en el aula de acogida con alumnos de otras procedencias:

“Había uruguayos, ecuatorianos, una venezolana que ya no está en el instituto, colombianos... ah, bueno, también había marroquíes, polacos y ucranianos pero tenía menos trato” (Instituto B. Alumna A2. Venezuela)

“També amics d’altres països però només aula d’acollida. Són diferents a espanyols... fora, només xinesos” (Instituto F. Alumna B25. China)

“Nos hicimos amigos todos, así de países como yo, Ecuador, Bolivia... también había de Marruecos. Nos hicimos amigos con todos pero con unos hablaba más, con la gente mis países” (Instituto G. Alumna C3. Ecuador)

En definitiva, es necesario matizar la fuerza de las aulas de acogida para la constitución de redes relacionales puesto que su efecto parece producirse solo cuando se comparte una misma procedencia, siendo reducidos los casos en los que los



alumnos de las minorías identifican este dispositivo como origen de sus amistades. Esto no implica, sin embargo, que el aula de acogida no haya sido relevante para la convivencia inicial en el instituto de alumnos de una misma procedencia. De hecho, algunos alumnos, directa o indirectamente, han referenciado la importancia que el aula de acogida ha tenido en la constitución de unas determinadas redes relacionales. Así lo expresa esta alumna:

“Si no hubiera ido al aula de acogida, la verdad es que creo que sería diferente, tendría más amigos españoles y no todos latinos. Hice mi grupo con los del aula de acogida porque con los de clase nos hablábamos pero ya está...” (Instituto B. Alumna C10. Ecuador)

Veremos a continuación algunas de las variables que apuntan a la existencia de un cierto efecto de la asistencia al aula de acogida sobre la elección de amistades por parte del alumnado extranjero. Y es que, aún cuestionando que el contacto en el aula de acogida sea el factor desencadenante de la relación, parece innegable que este influye en la elección de unos u otros amigos.

El efecto relacional de las aulas de acogida y el paso del tiempo

Al margen de la procedencia, en el discurso de los alumnos son recurrentes las referencias a los años de escolarización en el instituto, estableciendo diferencias entre las lógicas relacionales de los nuevos y los de siempre. Y esta parece ser una variable con alto valor explicativo sobre el peso que el aula de acogida ejerce en la configuración de los lazos relacionales del alumnado extranjero. Como apuntaba antes, el aula de acogida es especialmente importante en los primeros momentos pero, con el paso del tiempo, los alumnos tienden a normalizar su asistencia al aula ordinaria y a ampliar sus redes relacionales con nuevas incorporaciones, especialmente cuando dejan de asistir a este dispositivo de atención a la diversidad.

En el discurso de algunos de los alumnos entrevistados se observa una relativización del peso que la asistencia a este dispositivo de atención a la diversidad ha tenido en su proceso relacional; bien por el hecho de que las relaciones han permanecido una vez ya no se asiste al aula de acogida, bien porque se han ido ampliando con la entrada de nuevos compatriotas con los que no se ha compartido este espacio.



“Ahora sigo con los mismos, va llegando gente nueva y los incorporamos. Ahora mismo ya no voy al aula de acogida pero mi grupo sigue siendo el de América Latina” (Instituto G. Alumna C3. Ecuador)

Se trata, pues, de una reinterpretación del propio proceso relacional, reinterpretación en la que los primeros momentos y, por lo tanto, las experiencias en el aula de acogida, pierden protagonismo. Esto encaja con el hecho de que los alumnos que llevan más tiempo escolarizados, incluso aquellos que otorgan para su caso particular poco peso al aula de acogida, observen la importancia que esta juega para los alumnos de nueva incorporación en la configuración de sus redes relacionales.

“Los nuevos no van con nosotros porque los meten en el aula de acogida y ya no salen. Se hacen amigos ellos porque nosotros ya no vamos. Entran nuevos pero cuesta un poco” (Instituto G. Alumna C3.Ecuador)

“De las marroquíes que conozco yo, una va a aula de acogida. Claro, es que como ha llegado más tarde, les cuesta más hacer amigos, son más cerradas y con la ayuda de la acogida, por lo que me han ido contando, han hecho más amigos” (Instituto G. Alumna C23.Marruecos)

La tabla 3 recoge los porcentajes de alumnos extranjeros que han identificado el aula de acogida como motivo de pertenencia a su grupo de amigos, distinguiendo entre aquellos que aún asisten a este dispositivo y aquellos otros que ya han dejado de asistir, según la duración de su vinculación. Estos datos ponen de manifiesto, por un lado, que la influencia del aula de acogida sobre las relaciones de amistad crece a medida que se incrementa el tiempo de asistencia y, por el otro, que los porcentajes son marcadamente superiores para los alumnos que aún asisten, comparando por un mismo tiempo de asistencia.

Esto no implica, insisto, que los alumnos que hace más tiempo que han llegado al instituto no hayan establecido vínculos importantes durante su estancia en el dispositivo de atención a la diversidad sino que con el paso del tiempo, sobre todo cuando el alumno deja de asistir al aula de acogida, otros elementos adquieren mayor relevancia como justificadores de los nexos afectivos, especialmente la procedencia.

Tabla 3. Aula de Acogida señalada como motivo por el cual formas parte de tu grupo de amigos, según años y vinculación actual con el aula de acogida

	Duración de la asistencia al aula de acogida (%)			
	Nunca	1 año	2 años	3 años
Aún asiste	---	33,3	53,0	85,7
(N)	---	(18)	(17)	(7)
Actualmente no asiste	0,0	5,7	12,1	25,0
(N)	(46)	(35)	(33)	(8)

Fuente: elaboración propia

La siguiente figura muestra gráficamente la relevancia del curso de llegada en la explicación del peso que el aula de acogida ejerce sobre la creación de unas determinadas redes relacionales. Los alumnos identificados en color azul son los que han señalado la opción *Aula de Acogida*. Se distinguen por formas geográficas aquellos llegados en primaria (círculo), los que se incorporaron durante el primer ciclo de la educación secundaria (triángulo) y los que han entrado durante el segundo ciclo de la ESO (triángulo invertido). Se observa como son mayoritariamente estos últimos alumnos los que atribuyen al aula de acogida efectos sobre sus redes de amistad.

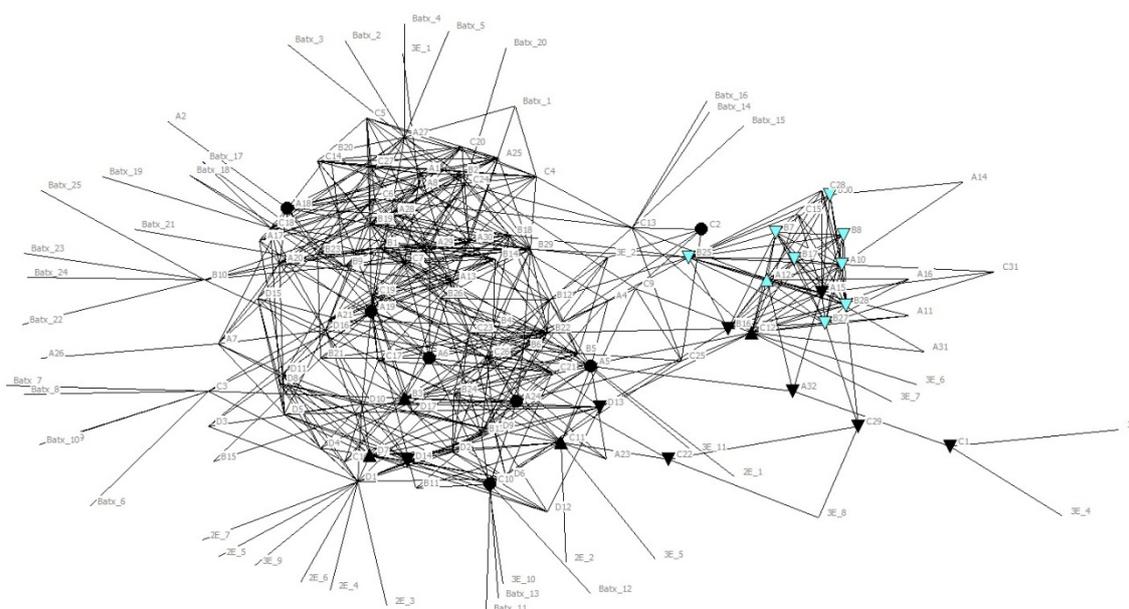


Figura 2 – Alumnos del Instituto F que han señalado Aula de Acogida como motivo por el cual forman parte de sus redes relacionales, según curso de llegada.



Como se ha señalado con anterioridad, es reducido el número de alumnos extranjeros que en los diferentes institutos han atribuido al aula de acogida la causa de sus redes relacionales. Sin embargo, esto no implica que el hecho de haber coincidido y convivido en el aula de acogida no tenga efectos para aquellos alumnos que no sitúan su asistencia a este dispositivo como relevante en la configuración de sus relaciones. El análisis de las redes de los diferentes institutos –incorporando las variables asistencia al aula de acogida y curso de llegada– permite detectar algunas lógicas relacionales vinculadas a las mismas. Distinguiendo entre los alumnos que no han asistido al aula de acogida (nodos en color naranja), los que asistieron pero no lo hacen actualmente (nodos en color verde) y los que aún permanecen vinculados al dispositivo (nodos en color azul), se observa una mayor cercanía entre aquellos que han compartido una misma trayectoria respecto a la escolarización diferenciada. Por un lado, aquellos que nunca han asistido (que son también los que se incorporaron durante la educación primaria) se sitúan en posiciones de puente respecto al alumnado autóctono y muestran un menor repliegue relacional con sus connacionales. Por el otro, los alumnos que aún asisten al aula de acogida, con independencia del momento en que se incorporaron al centro,⁶ se sitúan en posiciones relacionales periféricas. Finalmente, en una posición intermedia se sitúa el alumnado que cursó aula de acogida pero no asiste en la actualidad, mostrando una mayor cohesión intragrupo que los otros dos perfiles de alumnos y agrupando a alumnos llegados al instituto en cursos diferentes. Veremos más adelante la necesidad de incorporar otras variables para complementar este análisis.

⁶ Las formas geométricas aportan información sobre el curso de llegada: primaria (círculo), primer ciclo de la educación secundaria (triángulo) y segundo ciclo de la ESO (triángulo invertido).

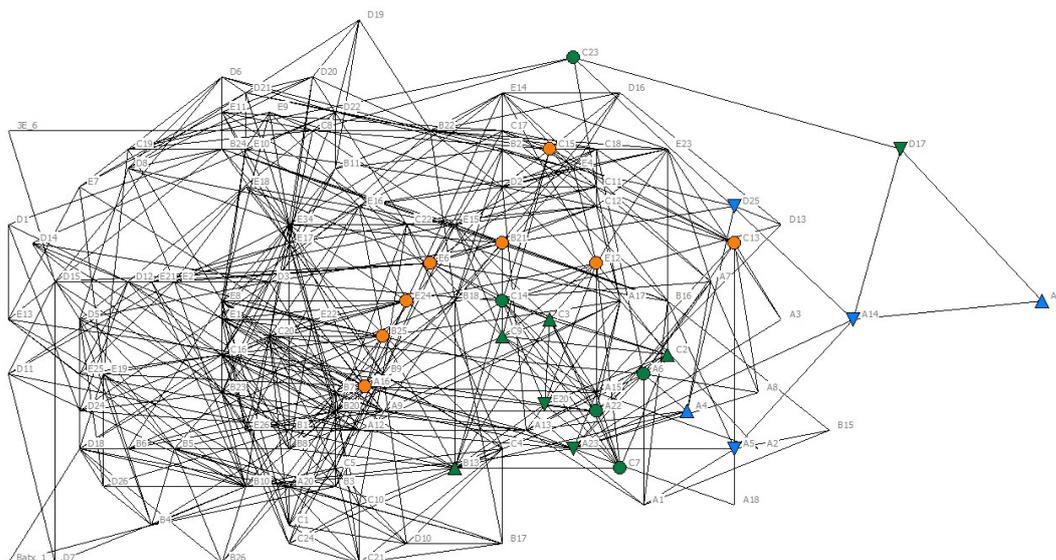


Figura 3 – Red relacional del Instituto G, según asistencia al aula de acogida y curso de llegada

En definitiva, las aulas de acogida parecen incentivar relaciones entre los alumnos que en ella coinciden pero estos efectos se producen mayoritariamente sobre lazos relacionales justificados según la procedencia, siendo minoritarias las relaciones surgidas en el aula de acogida entre alumnos de procedencias diversas. Esto comporta que con el paso del tiempo, la lejanía respecto al aula de acogida y la ampliación de redes relacionales basándose en la procedencia reduzcan el peso asignado por los propios alumnos al dispositivo de atención a la diversidad. La incorporación al análisis de las variables temporales (llegada al instituto y tiempo de asistencia al aula de acogida, principalmente) permite observar la existencia de consecuencias relacionales por la convivencia en el aula de acogida, aunque estas se circunscriban a los casos en los que otras variables (principalmente la procedencia) originen o refuercen el vínculo relacional.

La organización del aula de acogida y las redes de amistad

Como se apuntaba, las aulas de acogida han sido diseñadas como un recurso adaptable a las realidades y necesidades de cada uno de los centros educativos, por lo que no responden a una única estructura organizativa. Son diversos los criterios que diferencian el diseño de este recurso de atención a la diversidad: profesorado que



participa, configuración de los horarios del aula de acogida y del aula ordinaria, asignaturas impartidas en el marco del aula de acogida, etc. Pero hay un elemento que resulta de especial interés para este *paper*: las agrupaciones de alumnos que coinciden en un mismo momento en el aula; es decir, los criterios que guían la configuración de los grupos de estudiantes que comparten aula de acogida.

La variedad de cursos y de grupos-clase ordinarios a los que están adscritos los alumnos de reciente incorporación, así como la diversidad de edades de incorporación al instituto y de trayectorias educativas previas pueden derivar en un elevado grado de heterogeneidad de la composición de los grupos en el aula de acogida y, a menudo, en una elevada diversidad de niveles de catalán o conocimientos instrumentales de los alumnos que coinciden en el aula de acogida en un mismo momento. Son tres los criterios que acostumbra a determinar la formación de los grupos del aula de acogida: a) por conocimientos de la lengua catalana, b) por curso o por ciclo educativo, y c) por procedencia. Cada uno de estos criterios plantea ventajas e inconvenientes en el plano relacional, puesto que determina el perfil de alumnos con los que se convive durante una parte (más o menos amplia) de la jornada lectiva.⁷

La implementación de cada uno de estos criterios lleva a plantear los efectos que cada tipología de aula de acogida puede tener sobre el alumnado extranjero y la configuración de sus redes relacionales. En los institutos C y G, donde las aulas de acogida no se organizan por cursos, a priori sería esperable que el aula de acogida pusiera en contacto a alumnos de edades más dispares que en el caso de los institutos donde los ciclos (y, por tanto, la edad) son un criterio organizador. No obstante, las amistades señaladas por los alumnos extranjeros que rompen la lógica de curso son pocas en prácticamente todos los centros, sin que se pueda atribuir al aula de acogida el origen de amistades entre cursos por parte del alumnado extranjero.

El cálculo del E-Index (tabla 4), diferenciando entre los alumnos de 4º de ESO y el resto de alumnos (principalmente 3º de ESO y Bachillerato)⁸ permite afirmar que tanto en el Instituto C como el G la mayor parte de las relaciones del conjunto del

⁷ En Benito y González (2010) profundizamos sobre estas cuestiones.

⁸ En este caso el E-Index (Ucinet) mide el peso de los lazos relacionales establecidos entre los alumnos que cursan 4º de ESO y el resto de alumnos. Cabe recordar que este valor puede oscilar entre 1 y -1, los valores en negativo indican mayor relación con alumnos de 4º de ESO y los valores en positivo apuntan a la existencia de mayores vínculos relacionales con alumnos de otros cursos.



alumnado se establecen entre alumnos de último curso de la ESO (E-Index de -0,910 y -0,957, respectivamente). Centrando la atención en el alumnado extranjero, en el instituto C son cuatro los alumnos extranjeros que han señalado como amigos a alumnos de otros cursos pero de estos solo dos han asistido al aula de acogida, por lo que la posibilidad de efecto del aula de acogida se limitaría a estos dos casos (B23 y C13).

Tabla 4. E-Index (cursos) para el alumnado extranjero de 4º de ESO del Instituto C (E-Índex -0,910)

Alumno	Aula Acogida	Relaciones dentro de 4º de ESO	Relaciones fuera de 4º de ESO	Total Relaciones	E-Index
A2	No	1	0	1	-1,000
A3	Sí	8	0	8	-1,000
A7	Sí	8	0	8	-1,000
A8	No	9	1	10	-0,800
A12	Sí	8	0	8	-1,000
A13	Sí	18	0	18	-1,000
A15	No	9	0	9	-1,000
A27	Sí	8	0	8	-1,000
B2	No	7	0	7	-1,000
B9	Sí	15	0	15	-1,000
B10	No	10	1	11	-0,818
B22	Sí	14	0	14	-1,000
B23	Sí	3	1	4	-0,500
C1	Sí	12	0	12	-1,000
C9	Sí	13	0	13	-1,000
C10	Sí	3	0	3	-1,000
C13	Sí	7	1	8	-0,750

Azul: relación con otros cursos pero no aula de acogida

Verde: relación con otros cursos y Aula de Acogida

Fuente: elaboración propia

En el caso del instituto G (tabla 5), un solo alumno ha manifestado tener amigos fuera de su curso, pero se trata de un alumno que no ha asistido al aula de acogida, por lo que no es posible atribuir a este dispositivo el origen de estos lazos.



Tabla 5. E-Index (cursos) para alumnado extranjero de 4º de ESO del Instituto G (-0,957)

Alumno	Aula Acogida	Relaciones dentro de 4º de ESO	Relaciones fuera de 4º de ESO	Total Relaciones	E-Index
A1	No	6	0	6	-1,000
A4	Sí	6	0	6	-1,000
A5	Sí	5	0	5	-1,000
A6	Sí	10	0	10	-1,000
A14	Sí	5	0	5	-1,000
A22	Sí	13	0	13	-1,000
A23	Sí	16	0	16	-1,000
A24	Sí	2	0	2	-1,000
B6	No	8	0	8	-1,000
B13	Sí	16	0	16	-1,000
B21	No	10	0	10	-1,000
C2	Sí	11	0	11	-1,000
C3	Sí	11	0	11	-1,000
C7	Sí	9	0	9	-1,000
C9	Sí	13	0	13	-1,000
C13	No	7	0	7	-1,000
C14	Sí	17	0	17	-1,000
C15	No	11	0	11	-1,000
C18	No	10	3	13	-0,538
C23	Sí	5	0	5	-1,000
D13	No	4	0	4	-1,000
D17	Sí	3	0	3	-1,000
D25	Sí	4	0	4	-1,000
E6	Sí	17	0	17	-1,000
E12	No	12	0	12	-1,000
E20	Sí	8	0	8	-1,000
E24	Sí	12	0	12	-1,000

Azul: relación con otros cursos pero no aula de acogida

Fuente: elaboración propia

En ambos centros, además, son los alumnos autóctonos los que mayor número de lazos relacionales mantienen con alumnos que no cursan 4º de ESO, ya sean estos de cursos inferiores o superiores. Las siguientes figuras lo muestran gráficamente. En ambos casos se identifican a los alumnos autóctonos con cuadrados naranjas, los círculos en color verde son los extranjeros y los alumnos que no cursan 4º de ESO están representados con triángulos de color negro, siendo fácilmente perceptible el protagonismo del alumnado autóctono en las redes que incorporan a alumnado de cursos inferiores o superiores.

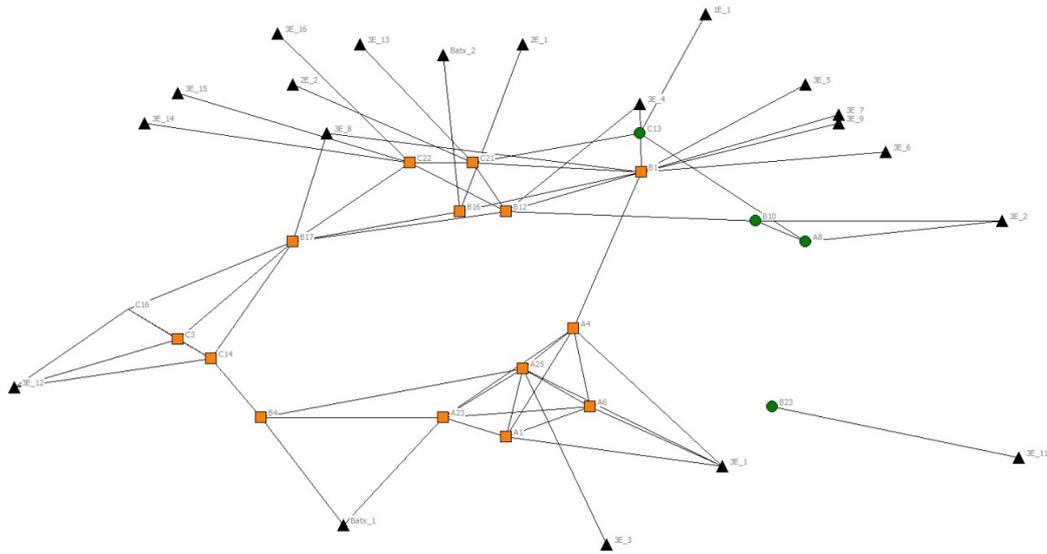


Figura 4 – Redes relacionales integradas por alumnos que no cursan 4º de ESO en el Instituto C

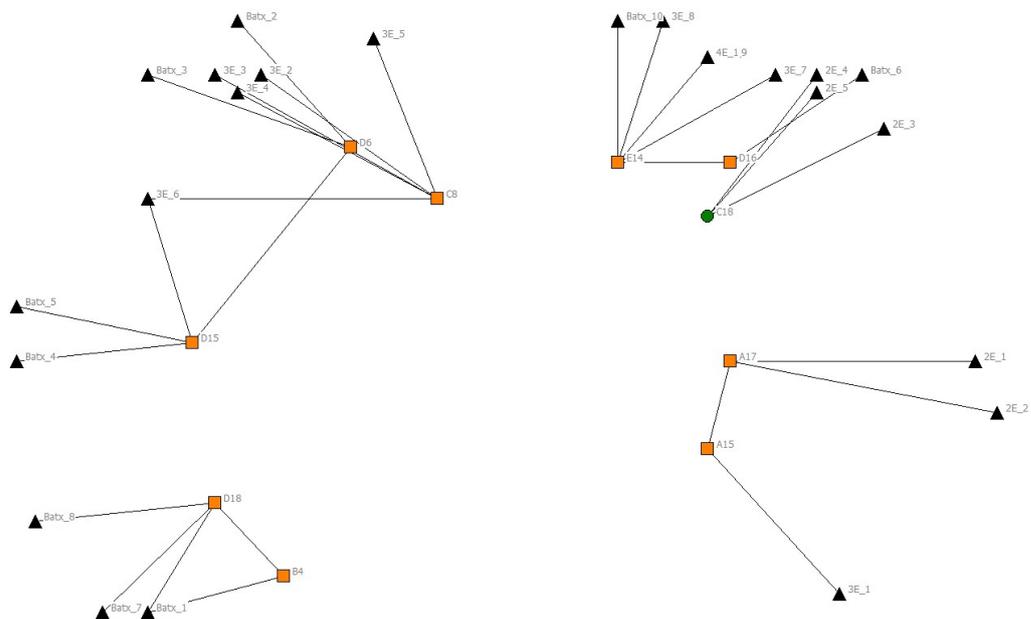


Figura 5 – Redes relacionales integradas por alumnos que no cursan 4º de ESO en el Instituto G

La asistencia al aula de acogida, como comentaba en el punto anterior, parece jugar un papel incentivador de relaciones cuando se dan determinadas circunstancias



(como el hecho de compartir procedencia o momento de llegada al centro). Sin embargo, parece carecer de fuerza para generar lazos relacionales entre individuos que no comparten más que la asistencia a este dispositivo de atención a la diversidad. Y es en esta misma línea que ha de entenderse la falta de relaciones entre alumnos que, aun habiendo compartido aula de acogida, responden a edades y cursos diferentes. Así lo expresan algunos de los alumnos entrevistados:

“Fui a aula de acogida pero es que eran más pequeños que yo. Había gente de Rusia, de Ecuador y de Bolivia... hice amigos pero solo nos saludamos y ya está. Si hubieran sido de mi edad, sería diferente” (Instituto G. Alumna E6. Bolivia)

“Tengo más amigos de mi clase y otras partes, del aula de acogida no porque son más pequeños” (Instituto C. Alumno A21. Rusia)

“En aula de acogida hay de mi edad pero también más pequeños, prefiero R3 [grupo ordinario]” (Instituto C. Alumna C10. Rumanía)

Todo esto apunta, de nuevo, al aula de acogida como un espacio secundario para la configuración de redes relacionales. El hecho de convivir o no con alumnos de diferentes edades en el marco de este dispositivo de atención a la diversidad no genera de forma automática que estos vínculos se consoliden fuera del aula. Esto no quiere decir, no obstante, que en el aula no se generen relaciones afectivas, sino que estas no se externalizan a otros espacios del centro si no se dan otros elementos (procedencia, lengua, edad...).

Conclusiones

Las redes relacionales de los ocho institutos de la muestra ponen de manifiesto la interrelación existente en la mayor parte de centros entre alumnado autóctono y extranjero pero, a su vez, que los espacios interculturales (expresados como contextos de convivencia entre alumnado autóctono y extranjero) son más amplios en unos institutos que otros. Existen centros con unas redes más segregadas que otros e institutos en los que la procedencia se observa de forma más clara como origen de las relaciones entre alumnos. Así pues, a pesar de que factores ajenos a la organización escolar influyen notablemente en la constitución de las redes relacionales (especialmente la procedencia del alumnado), es posible afirmar que parte de las



lógicas relacionales diferenciadas entre centros parecen apuntar, también, al peso de las estructuras organizativas de los propios institutos.

Sólo el alumnado extranjero, más concretamente el alumnado extranjero de reciente incorporación, es objeto de atención por parte de las aulas de acogida. Partiendo de esta circunstancia, esta investigación ha tratado de analizar su efecto sobre el impulso de redes relacionales integradas mayoritariamente por alumnado extranjero.

El análisis ha mostrado una mayor cercanía entre aquellos alumnos que han compartido una misma trayectoria respecto a la escolarización diferenciada, observándose una mayor proximidad relacional entre los alumnos extranjeros que no han asistido al aula de acogida, entre los que asistieron pero no lo hacen actualmente y, finalmente, entre los que aún permanecen vinculados al dispositivo. Además, cada uno de estos perfiles de alumnos parece ocupar un espacio diferenciado en las redes relacionales de los centros. No obstante, el trabajo de campo cualitativo aconseja matizar el peso que el aula de acogida ejerce sobre la configuración de redes integradas por extranjeros, puesto que son principalmente los alumnos de la procedencia mayoritaria los que protagonizan este mayor repliegue relacional, quedando al margen el alumnado de procedencias minoritarias. Esto lleva a cuestionar si es la procedencia o la convivencia en el aula de acogida el factor detonante del establecimiento de estos lazos relacionales.

Aunque fuera del alcance de este *paper*, es oportuno apuntar que el análisis ha demostrado que son las estructuras organizativas ordinarias de los centros educativos las que ejercen mayor impacto sobre la constitución de determinadas redes relacionales (más o menos cohesionadas, más o menos interculturales) por lo que las acciones de impulso del contacto intercultural no requieren de planes específicos dirigidos a la diversidad cultural sino de su incorporación a las lógicas organizativas ya existentes.

Referências Bibliográficas

- Alegre, M. À. (2004). *Geografies adolescents a secundària. Els posicionaments dels fills i filles de famílies d'origen immigrat en els mapes relacionals i culturals articulats en l'àmbit escolar*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Alegre, M. À., Benito, R., y González, S. (2007a). *Els sistemes educatius als països d'origen de l'alumnat immigrat. Una aproximació*. Barcelona: Fundació Bofill.



- Alegre, M. À., Benito, R., y González, S. (2007b). *Immigrants als instituts*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Allport, G. (1954). *The nature of Prejudice*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co.
- Benito, R., y González, I. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània.
- Benito, R., y González, S. (2010). *De l'aula d'acollida a l'aula ordinària. Orientacions per a la transició*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Blalock, H. M. (1967). *Toward a Theory of Minority-group*. Nueva York: John Wiley & Sons Inc.
- Cabrera, F., Marín, M. Á., y Espín, J. V. (1998). Elaboración de un sistema de categorías para el análisis sociométrico: su aplicación en aulas multiculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 27–45.
- Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., Ballestín, B., y Bertran, M. (2009). Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas. *Working Papers*, (126), 1–26.
- Cheng, S., y Xie, Y. (2012). *Size Matters: The Structural Effect on Social Relations* (pp. 1–45). Michigan.
- Gaete, J., y Terren, E. (2007). Dinámica de aula y exclusión racial: redes de interacción comunicativa en contextos escolares pluriculturales.
- Gómez-Quintero, J., y Fernández Romero, C. (2012). La vida en el instituto: las relaciones socio-afectivas de los adolescentes de origen extranjero. *Migraciones*, 31, 69–97.
- Granovetter, M. S. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*.
- Granovetter, M. S. (1985). Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. *The American Journal of Sociology*, 91(3), 481–510.
- Hallinan, M. T. (1978). The process of friendship formation. *Social Networks*, 1(2), 193–210.
- Hallinan, M. T., y Williams, R. A. (1989). Interracial Friendship Choices in Secondary Schools. *American Sociological Review*, 54, 67–78.
- Hartup, W., y Abecassis, M. (2002). Friends and enemies. In P. Smith & C. Hart (Eds.), *Handbook of childhood social development* (pp. 286–306). Maiden, MA: Blackwell.



- Lozares, C., Roldán, P. L., Verd, J. M., Marti, J., y Molina, J. L. (2011). Cohesión, Vinculación e Integración sociales en el marco del Capital Social. *REDES Revista Hispana Para El Análisis de Redes Sociales*, 20(1), 1–28.
- Moody, J. (2001). Race School Integration and Friendship Segregation in Americal. *The American Journal of Sociology*, 107(3), 679–716.