

El tratamiento de la interculturalidad en los centros de primaria de las Islas Baleares, según las programaciones generales anuales: el Plan de Acogida Lingüística y Cultural

The handling of interculturality in Primary Schools in the Balearic Islands, according to annual general programmes: Linguistic and Cultural Integration Plans

Joan Carles Rincón Verdera

Universitat de les Illes Balears. Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas. Palma de Mallorca, España.

Jordi Vallespir Soler

Universitat de les Illes Balears. Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación. Palma de Mallorca, España.

Resumen

El trabajo que presentamos es una parte de una investigación más amplia que pretendía conocer la realidad del tratamiento multicultural en los centros de primaria de las Islas Baleares. La parte que nos ocupa buscaba «identificar y analizar los elementos organizativos definidores de la respuesta educativa al multiculturalismo en los centros escolares, tanto públicos como concertados, a través del análisis del contenido de las Programaciones Generales Anuales». Se analizaron las PGA de todos los centros de primaria en el curso académico 2003–04: 193 centros públicos y 91 concertados. Para obtener el índice de fiabilidad y la validez del instrumento utilizado se siguió el procedimiento sugerido por K. Krippendorff para el análisis de contenido. El sistema categorial se estructuró en base a cinco grandes categorías, presentando en este trabajo una parte de los resultados de la categoría *Estrategias pedagógicas y de gestión: El Plan de Acogida Lingüística y Cultural*. El estudio nos indica que son los centros públicos quienes más atención dedican

al fenómeno de la multiculturalidad, si bien no se observan diferencias significativas en cuanto a las estrategias utilizadas por unos y otros centros. En general, los centros centran su trabajo en los alumnos inmigrantes y de incorporación tardía, destinando su tiempo a la adquisición de la Lengua Catalana a través del Plan de Acogida Lingüística y Cultural (PALIC). Nuestro trabajo se centra en la descripción de los principios, alumnado, evaluación, agrupamiento, objetivos, profesorado, aspectos metodológicos y actuaciones en el marco de la acción tutorial referenciados en el PALIC.

Palabras clave: multiculturalismo, interculturalidad, diversidad, atención a la diversidad multicultural, educación intercultural, plan de acogida lingüística y cultural.

Abstract

This paper is part of a broader research project endeavouring to ascertain how multicultural issues are handled in primary schools in the Balearic Islands. The goal of this part of the project is «to identify and analyze the organizational elements that define the educational response to multiculturalism in public as well as subsidized schools, through content analysis of annual general programmes». The annual general programme is a document prepared by each school to plan its goals for the school year. The annual general programmes of all primary schools (193 public schools and 91 state-subsidized private schools) for the 2003-04 academic year were analyzed. In order to find the reliability index and the validity of the instrument, the procedure suggested by K. Krippendorff was followed for content analysis. The system of categories was structured on the basis of five general categories. This paper presents part of the results of the category entitled, «*Pedagogical and Management Strategies: The Linguistic and Cultural Integration Plan*». The study shows that it is the public schools that devote more attention to the phenomenon of multiculturalism, although no significant differences were observed in terms of the strategies used by different schools. In general, schools focus primarily on immigrant students and late arrivals, who must spend most of their time in acquisition of the Catalan language through the school's Linguistic and Cultural Integration Plan for new immigrant students. This paper focuses on describing the principles, students, evaluation, grouping, objectives, teaching staff, methodological aspects and tutor actions called for in the Linguistic and Cultural Integration Plan.

Key words: multiculturalism, interculturality, diversity, attention to multicultural diversity, intercultural education, linguistic and cultural integration plan.

Introducción¹

Los centros de nuestra comunidad deben planificar medidas educativas que faciliten respuestas adaptadas a los alumnos escolarizados, prestando una especial atención al alumnado inmigrante (Pons y Otros, 2002). Uno de los principales objetivos de nuestra investigación consistió en identificar y analizar los elementos organizativos definidores de la respuesta educativa al multiculturalismo en los centros escolares, tanto públicos como concertados, a través del análisis del contenido de las PGA. Se tomaron como elementos de análisis las PGA al ser instrumentos de planificación a corto plazo, en las que se concretan y desarrollan para un año escolar los documentos institucionales de planificación a largo plazo (Carda y Larrosa, 2004, pp. 367-374). Las PGA deben incluir, entre otros aspectos, las actuaciones concretas que se desprenden del Plan de Atención a la Diversidad (PAD). El Decreto 119/2002 (CECAIB, 2002), especifica que el PAD incluirá los criterios y procedimientos para la atención lingüística específica del alumnado inmigrante que se incorpora tardíamente al sistema educativo de las Islas Baleares, lo cual debe concretarse en el Plan de Acogida Lingüística y Cultural (PALIC).

Para conseguir nuestro objetivo, entendimos que el análisis de contenido era la metodología más pertinente puesto que, como técnica, asume que los documentos reflejan los valores, actitudes y creencias de las instituciones que los producen (Fernández, 2002). Al principio de la investigación se adoptaron toda una serie de decisiones respecto a: 1) los objetivos que se perseguían, 2) la identificación y selección de los documentos a analizar, 3) la selección de la muestra a la cual se le efectuaría el análisis, y 4) la revisión, en general, de programas, estudios e investigaciones relevantes sobre educación intercultural publicados en los últimos años². Aspectos todos ellos que vinieron precedidos por una primera toma de contacto con los documentos sobre los que se aplicaría el análisis (12 PGA suministradas por el Departamento de Inspección Educativa). En cuanto al

⁽¹⁾ Se agradece la subvención recibida por parte de la Dirección General de Investigación del Ministerio de Ciencia y Tecnología para la realización del Proyecto I+D+I, del que forma parte el presente artículo.

Somos conscientes de que el presente trabajo presenta ciertas limitaciones por razones evidentes de espacio. Por ejemplo, no presentamos la fundamentación teórica, ni el análisis crítico del modelo de Plan de Acogida Lingüística y Cultural (PALIC) propio de nuestra comunidad, lo cual forma parte de una investigación más amplia donde todo ello queda suficientemente reflejado. Por otra parte, sobre los aspectos metodológicos sólo aportamos algunas pinceladas que nos permitan centrar la presentación del trabajo. En todo caso, los autores atenderán gustosamente cualquier clarificación sobre dichos aspectos.

⁽²⁾ Nos fue de gran utilidad el trabajo *Investigaciones sobre educación intercultural realizadas en España entre 1990 y 2002* (CIDE, 2002).

tipo de análisis realizado, nosotros nos centramos en describir cuantitativamente aquello que se decía en los textos, limitándonos a la respuesta y transcripción de la presentación de los datos (presencia o ausencia en el texto de las unidades de registro seleccionadas y la frecuencia con que aparecían)³. Entendimos que los resultados de este nivel de análisis se completarían con los resultados de la investigación global, cuyo objetivo se conseguiría mediante entrevistas y cuestionarios dirigidos a los equipos directivos, maestros, padres y alumnos.

A partir de las 12 PGA se elaboró un primer sistema categorial (en base a una propuesta elaborada por el Departamento de Inspección Educativa y que los centros utilizan como documento orientativo para la elaboración de las PGA). Seguidamente se pasó a una primera revisión del instrumento por parte del equipo investigador, a la cual siguió la revisión mediante el juicio de expertos⁴. A estas revisiones siguió la evaluación del instrumento por los codificadores (la revisión se centró en la comprensión de las categorías y los elementos que las formaban, la exclusión mutua de las categorías, las opiniones de los codificadores sobre la pertinencia de las categorías..., etc.)⁵, dando lugar a la realización de una prueba piloto (se aplicó el instrumento a cinco PGA escogidas al azar) y, finalmente, a la elaboración definitiva del sistema categorial, el cual se estructuró en base a cinco grandes categorías:

1. Diagnóstico inicial: 1.1. Aspectos generales. 1.2. Análisis del contexto. 1.3. Análisis de la Memoria Anual.
2. Objetivos relativos a la diversidad cultural: 2.1. Objetivos Generales de Centro. 2.2. Objetivos Generales de Etapa/Ciclo.
3. Organización y funcionamiento: 3.1. Distribución de aulas y espacios. 3.2. Agrupamiento del alumnado. 3.3. Adscripción del profesorado. 3.4. Elaboración de horarios. 3.5. Organización del apoyo. 3.6. Horas de coordinación pedagógica.

³ Para la codificación se confeccionó una base de datos con el programa File Maker Pro 6.0, que funcionó a modo de plantilla con el objeto de registrar el número de veces que aparecía una determinada unidad de registro y poder realizar, posteriormente, el cálculo de frecuencias.

⁴ Formado por un maestro de primaria, un miembro de equipos directivos de centros de primaria, un miembro del cuerpo de inspectores de educación, un miembro de los EOEP, y un profesor de la Universitat de les Illes Balears. Fueron seleccionados al azar entre un listado de profesionales que habían trabajado aspectos relativos a la multiculturalidad. Valoraron cualitativamente cada una de las categorías y subcategorías del instrumento, siendo el grado de acuerdo, en cuanto a la pertinencia de las mismas, muy elevado. Por último, se incorporaron al instrumento las aportaciones y sugerencias realizadas.

⁵ Los codificadores fueron los miembros del equipo de investigación y diez alumnos del último curso de carrera de Pedagogía.

4. Estrategias pedagógicas y de gestión: 4.1. Actividades de los órganos de gobierno. 4.2. Actividades de coordinación docente. 4.3. Programas, Planes y actuaciones específicas (4.3.1. Nuevas Tecnologías; 4.3.2. Plan de Acogida Lingüística y Cultural; 4.3.3. Programa Escuelas Viajeras; 4.3.4. Programa Comenius). 4.4. Plan de revisión de los Proyectos Curriculares. 4.5. Análisis y seguimiento del rendimiento académico. 4.6. Organización y aplicación de la convivencia.
5. Programa anual de actividades complementarias.

Después de un largo período de entrenamiento de los codificadores, se pasó a comprobar la fiabilidad y validez del instrumento. Para establecer el coeficiente de acuerdo alcanzado entre los codificadores se calculó el alfa (α) de Krippendorff (1990, 2004, 2004a). Los grados de acuerdo obtenidos por los codificadores nos permitieron identificar el instrumento como fiable, ya que en todos los ítems se alcanzaron coeficientes de acuerdo superiores al 0,7. La validez quedó asegurada a través de las decisiones adoptadas respecto al número de PGA utilizadas (el 100% de todos los centros de las Islas Baleares), la representación de su distribución (al coincidir la muestra con el universo), la revisión realizada de diferentes investigaciones que habían utilizado esta técnica, el someter el instrumento a la técnica del juicio de expertos..., etc.

Presentación de los resultados: atención a la diversidad multicultural a través del plan de acogida lingüística y cultural

De partida, encontramos que sólo 172 centros hacían alusión expresa al Plan de Acogida Lingüística y Cultural (PALIC), lo que representa un 60,56% del total de centros analizados (284), siendo 129 públicos (66,84%) y 43 concertados (47,25%). Esta situación no parece lógica ya que en nuestras Islas la incidencia del alumnado inmigrante es muy importante (Salvà, 2003; Dubon y otros, 2006). Según datos de la Dirección General de Planificación y Centros la matrícula total del alumnado de primaria correspondiente al curso escolar 2002-03 fue de 56.963, con un 10,1% de los matriculados de procedencia extranjera. La respuesta a esta situación, quizá, debamos buscarla en que no es hasta el 2002 cuando

aparecen las primeras *Orientaciones para la elaboración del Plan de Acogida Lingüística y Cultural* (CECCAIB, 2002a). En nuestra comunidad, al igual que sucede en otras comunidades, las ayudas por parte de la Administración, en nuestro caso en forma de orientaciones, llegan tarde cuando el fenómeno de la multiculturalidad desborda la realidad de nuestros centros escolares (Colectivo Ioé, 2002, p. 66). No extraña, pues, que los profesionales manifiesten su preocupación y descontento a la hora de abordar el tema de la multiculturalidad en nuestros centros y en nuestras aulas (Melià, 2005).

Según datos oficiales, de los 5.753 alumnos extranjeros del curso académico 2002-03, el 66,3% se concentraba en centros públicos (3.814 alumnos) y el 33,7% en centros concertados (1.939 alumnos). Según el STEI (Manresa, 2003), sindicato mayoritario en las Islas Baleares, estas cifras eran aún mayores, pues la enseñanza pública asumía cerca del 85% del alumnado inmigrante, dándose el caso de centros públicos en que el alumnado inmigrante extranjero superaba el 40% de la matrícula total, convirtiéndose en verdaderos centros guetos, lo cual dificulta notablemente la tarea educadora (Pomar, 2005, p. 54). En este sentido, la memoria anual del Consejo Económico y Social de las Islas Baleares (CESIB, 2006, p. 540), advierte de la alta concentración de inmigrantes en los colegios públicos de primaria. Como nos dice Serrano (2001), la desigual distribución de la diversidad multicultural entre los centros públicos y los centros concertados sitúa en una posición de desventaja a los primeros, dada también la desigual proporción de disposición de medios y recursos para su atención. La atención deficiente a la diversidad en los centros públicos acaba conllevando una insuficiente atención de la generalidad que repercute negativamente en la calidad de la enseñanza.

Estas últimas cifras pueden ser explicativas del hecho de que el 66,84% de los centros públicos (129 de 193 centros) hayan contestado al apartado que estamos comentando por sólo un 47,25% de los centros concertados (43 de 91 centros). Al mismo tiempo, son los centros públicos los que detallan con mayor definición las acciones a realizar respecto a la atención a la diversidad multicultural como consecuencia, probablemente, de la mayor experiencia acumulada, al tener una superior tradición y un mayor sentido de compromiso con la alternativa intercultural. Por otra parte, nuestros profesionales, tanto públicos como concertados, hacen gala de un gran voluntarismo para afrontar su labor educativa multicultural, aspecto que no se ve apoyado en la realidad de cada día ni por un debido asesoramiento por parte de la administración educativa, ni por una formación

adecuada, inicial y permanente (Bartolomé y otros, 1997, p. 302), ni por una dotación de recursos humanos, económicos o materiales suficientes. En general, nuestras escuelas, tal y como nos dice Vilas (2001), no están dando una respuesta adecuada a la diversidad cultural. Se da, por lo tanto, una clara discrepancia entre la realidad percibida y vivida por los profesionales de nuestros centros educativos y los recursos disponibles para afrontarlas satisfactoriamente.

En el marco de las estrategias pedagógicas utilizadas en la atención a la diversidad multicultural, no encontramos apenas diferencias significativas entre las actuaciones llevadas a cabo en ambos tipos de centros. En todo caso, las diferencias son de una mayor precisión y operativización por parte de los centros públicos. La atención se centra, casi exclusivamente, en el tratamiento de las lenguas y, más concretamente, de la Lengua Catalana en tanto que lengua vehicular, es decir, como lengua de comunicación, relación y aprendizaje (CAIB, 1986), erigiéndose en el medio para alcanzar los objetivos didácticos y pedagógicos establecidos en el Proyecto Lingüístico de Centro (CECCAIB, 1998, 2000). Casi todos los centros subrayan la necesidad de adquirir la lengua vehicular para poder realizar los aprendizajes pertinentes al grupo-clase. Creemos necesario evitar el reducir el tema de la diversidad a problemas de aprendizaje. No hay la menor duda de que hay que dar respuesta a éstos, pero dentro de un marco educativo más amplio que aproveche las aportaciones de cada persona y ayude a que cada cual supere sus limitaciones. Esto sólo es posible dentro de un enfoque que acepte la diferencia como un punto de partida real y positivo (Besalú, 2004). Educar en y para la interculturalidad es una cuestión que va más allá de los simples aprendizajes, es preciso y necesario enseñar a vivir y a convivir (UNESCO, 1996).

A continuación presentamos, sintéticamente, los aspectos más relevantes obtenidos del análisis de las PGA, referidos a la atención a la diversidad multicultural a través de las acciones que desarrollarán la aplicación del Plan de Acogida Lingüística y Cultural (PALIC)⁶. La secuencia expositiva y el número de centros analizados se reflejan en la siguiente tabla:

⁶ Se trata, como podrá observarse, de una declaración de intenciones y no de la realidad del tratamiento multicultural de los centros de primaria, lo cual fue objeto de estudio en la investigación general. Por otra parte, los porcentajes referidos a continuación han sido calculados de la siguiente manera:

- los porcentajes que acompañan el inicio de cada apartado se han calculado sobre la base de los 172 centros que han contestado (129 públicos y 43 concertados); y
- los porcentajes referidos a lo largo de los distintos apartados se han calculado sobre la base de los porcentajes iniciales de dichos apartados.

TABLA I. Relación de centros y apartados contemplados (PALIC)

Centros	Públicos	Concertados	Total
Analizados	193	91	284
Hacen referencia al PALIC en la PGA.	129	43	172
Contemplan principios	47	11	58
Contemplan alumnado	92	32	124
Contemplan evaluación	121	36	157
Contemplan agrupamiento	119	38	157
Contemplan objetivos	129	43	172
Contemplan profesorado	129	43	172
Contemplan aspectos metodológicos y actividades	78	23	101
Contemplan Plan de Acción Tutorial	116	33	149

Resultados comentados

Principios (Centros -33,72%, Públicos -36,43% y Concertados -25,58%)

Aunque no todos los centros especifican los principios en los que basan sus actuaciones, los de *normalización*, *integración* e *inclusión* son los que aparecen reflejados en los documentos analizados: el de integración es el que aparece con mayor frecuencia, tanto en los centros públicos como en los concertados (Centros -89,53%, Públicos -91,55% y Concertados -83,72%); el de inclusión es recogido, fundamentalmente, en los centros públicos (Centros -43,02%, Públicos -50,38% y Concertados -20,93%); y, el de normalización aparece reflejado por igual en ambos tipos de centros (Centros -45,35%, Públicos -44,96% y Concertados -46,51%). Pocos centros definen estos principios (Centros -14,53%, Públicos -13,18% y Concertados -18,60%), aunque de la información recogida se desprenden los siguientes significados:

- Se entiende por *normalización* que la diversidad cultural es la norma y no la excepción, consecuentemente, se acepta que las diferencias deben

ser tratadas desde esta premisa, buscando promocionar las actitudes de respeto al otro, como un igual, desde la diferencia.

- Por *integración* se entiende aquel proceso socioeducativo que surge de un intercambio cultural recíproco en condiciones de igualdad y que tiene como finalidad la adaptación mutua a una nueva escuela y a una nueva sociedad plural.
- La *inclusión* hace referencia al derecho de todos los educandos a participar y a ser miembros activos de la comunidad escolar en que se encuentran. Aunque el principio de integración es el más generalizado, en la actualidad dicho principio está siendo abandonado por el de inclusión (Arnáiz, 1996, pp. 25-34). Tal y como nos dice Giné (2001) y la propia Ley Orgánica de Educación (2006), la educación inclusiva tiene que ver con el hecho de que todos los alumnos sean aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela con arreglo a sus capacidades. Se trata, en definitiva, de que las aulas sean espacios apropiados para la emergencia de una verdadera ciudadanía intercultural (Ruíz de Lobera, 2004, pp. 99-106).

Alumnado (Centros -72,10%-, Públicos -71,32%- y Concertados -74,41%-)

Los alumnos inmigrantes (extranjeros o de otras Comunidades Autónomas), así como los pertenecientes a minorías étnicas o culturales, con desconocimiento de la Lengua Catalana y posible desfase curricular, son los que reciben una atención preferente, siendo considerados, en general, como alumnado de *compensación educativa* (Centros -70,16%-, Públicos -72,83%- y Concertados -62,50%-). Por orden de prioridad, nuestros centros incluyen los siguientes grupos de alumnos (entre paréntesis se señala el orden de prioridad):

- Alumnado inmigrante extranjero con desconocimiento de la cultura y de alguna de las lenguas cooficiales de las Islas Baleares, y que pueden presentar problemática social o cultural asociada (Públicos -primer lugar- y Concertados -primer lugar-).
- Alumnado proveniente de otras comunidades autónomas, con escolarización normalizada en su comunidad autónoma de origen, que no tiene asociada una problemática social o económica, pero que presenta

desconocimiento de la Lengua Catalana (Públicos –segundo lugar– y Concertados –segundo lugar–).

- Alumnado de minorías étnicas y culturales en desventaja social, que puede presentar absentismo escolar, y que tienen serias dificultades con la Lengua Catalana (Públicos –tercer lugar– y Concertados –cuarto lugar–).
- Alumnado de familias desplazadas por motivos laborales procedentes de otras Comunidades Autónomas, con escolarización irregular, desconocimiento de la Lengua Catalana, problemática social o económica asociada, y que presenta dificultades en su proceso educativo (Públicos –cuarto lugar– y Concertados –tercer lugar–).

Queremos hacer hincapié en que la atención a la diversidad multicultural no debe relacionarse, única y exclusivamente, con minorías o culturas diferentes con el objeto de compensar sus deficiencias, aunque, evidentemente, estos aspectos deben incluirse necesariamente. Sin embargo, debemos superar el modelo compensatorio en educación multicultural. Es preciso abandonar la idea de un multiculturalismo paternalista (Mauviel, 1985), que pretenda la igualdad de oportunidades mediante programas compensatorios superadores de un supuesto déficit cultural (Equipo FETE-UGT, 2004, p. 24).

Evaluación (Centros –91,27%–, Públicos –93,80%– y Concertados –83,72%–)

En nuestros centros la evaluación es entendida como la valoración de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de tal forma que éstos puedan ser modificados para adaptarlos a las necesidades específicas del alumnado, siendo uno de sus principales objetivos informar a los alumnos y sus familias, así como al resto de la comunidad educativa, de los avances que se van logrando (Centros –95,53%–, Públicos –100%– y Concertados –90,55%–). La evaluación utilizada en nuestros centros incide más en los procesos que en los resultados (Boyano y Otros, 2004, pp. 71–77), diferenciando entre una evaluación inicial, una formativa y otra sumativa (Centros–100%–, Públicos–100%– y Concertados –100%–):

■ Evaluación Inicial:

- Todos los centros (Centros -100%-, Públicos -100%- y Concertados -100%-) consideran imprescindible realizar una evaluación inicial, que suele realizarse en la primera semana, para conocer los niveles reales que el alumnado trae consigo, y adecuar las intervenciones a la situación concreta de cada caso. En general, esta evaluación inicial se dirige a valorar las competencias lingüísticas del alumnado (Centros -91,07%-, Públicos -93,39%- y Concertados -83,33%-, tanto en la Lengua Catalana como en la Lengua Castellana. Se lleva a cabo a través de una prueba oral (Centros -100%-, Públicos -100%- y Concertados -100%-) para comprobar la capacidad de comprensión y expresión de los alumnos.
- Todos los centros (Centros -100%-, Públicos -100%- y Concertados -100%-) acuden a la revisión de los expedientes del alumnado, si los hubiera, y a la posible información aportada por las familias, así como a informes y referencias de los centros de procedencia. En particular, la gran mayoría de los centros (Centros -98,09%-, Públicos -98,35%- y Concertados -97,22%-) consideran muy importante mantener una primera entrevista con las familias con el objeto de obtener información referida a la edad de los alumnos, la escolarización previa, la lengua familiar y su competencia en ella, la competencia en las lenguas del centro, etc. También, aunque en menor medida, se considera importante llevar a cabo una entrevista con el alumno (Centros -80,36%-, Públicos -88,63%- y Concertados -50%-. Ambas entrevistas son realizadas por algún miembro del Equipo Directivo y los tutores (Centros -100%-, Públicos -100%- y Concertados -100%-.).
- Casi todos los centros expresan la necesidad de que los alumnos cuenten con un informe y evaluación psicopedagógica realizada por los EOEP (Centros -98,09%-, Públicos -98,35%- y Concertados -97,22%-.); así como información relativa a la familia a través de los Servicios Sociales del Ayuntamiento (Centros -91,55%-, Públicos -97,52%- y Concertados -63,89%-.).

■ Evaluación Formativa:

- Se opta, en la gran mayoría de los casos, por una evaluación individualizada (Centros -93,63%-, Públicos -97,52%- y Concertados -80,55%-), continuada (Centros -96,18%-, Públicos -100%- y Concertados -83,33%-) y globalizada (Centros -92,99%-, Públicos -95,04%- y Concertados -86,11%-). Aunque no todos los centros definen las características de la evaluación formativa (Centros -73,88%-, Públicos -79,34%- y Concertados -55,55%-), podemos entresacar las siguientes notas: 1) la evaluación continua permite recoger informaciones que posibilitan establecer los mecanismos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que informa sobre el proceso y sirve para que se tomen decisiones con respecto a éste; 2) la evaluación individualizada permite ver los logros de cada alumno, sirviendo para marcar pautas para apoyar la continuidad del proceso y realizar, en caso necesario, las correspondientes adaptaciones curriculares individualizadas; y 3) la evaluación global considera a la persona en su totalidad y cuenta con las aportaciones de todos los profesores participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- En particular, se mantienen entrevistas periódicas (Centros -93,75%-, Públicos -97,73%- y Concertados -79,17%-) con el profesorado de las áreas de Lengua Catalana y Lengua Castellana, así como con los tutores, otro profesorado y personal implicado (interno y externo al centro), para hacer un seguimiento del alumnado que permita mejorar el conocimiento del mismo. En general, las reuniones para tal seguimiento son quincenales, realizándose fuera del horario lectivo (Centros -96,43%-, Públicos -100%- y Concertados -83,33%-).

■ Evaluación Sumativa:

En general, no se evalúan sólo los resultados, sino, todo el proceso global (Centros -91,07%-, Públicos -95,04%- y Concertados -77,77%-). Además, los resultados no suelen medirse comparativamente respecto a la media del grupo clase, sino al avance personal del alumno (Centros -87,90%-, Públicos -94,21%- y Concertados

-66,67%-). Especial atención ponen los centros, mediante registros periódicos, en la evaluación del grado de dominio a nivel oral del vocabulario, de instrucciones de trabajo y de estructuras coloquiales para, posteriormente, en una segunda fase, medir también las adquisiciones a nivel escrito (Centros -91,72%-, Públicos -96,70%- y Concertados -75%-). Además, también se suele hacer un seguimiento del uso espontáneo e informal de las lenguas en situaciones cotidianas (Centros -93,63%-, Públicos -100%- y Concertados -72,22%-).

- Por último, los centros optan por planteamientos evaluativos más cualitativos que cuantitativos, siendo la observación una de las técnicas más empleadas (Centros -92,35%-, Públicos -95,04%- y Concertados -83,33%-). Algunos de los instrumentos empleados son (Centros -93,63%-, Públicos -97,52%- y Concertados -80,55%-): las guías, las parrillas de observación, los diarios de clase, los anecdotarios, las pruebas específicas propuestas a todo el grupo-clase, los informes, y el análisis del material (actividades, libro..., etc.).

Agrupamiento (Centros -91,28%-, Públicos -92,25%- y Concertados -88,37%-)

La cuestión del agrupamiento del alumnado se considera, en ambos tipos de centros, una cuestión esencial. Se lleva a cabo mediante dos tipos diferentes de agrupamientos, homogéneos y heterogéneos, si bien los agrupamientos heterogéneos (aula ordinaria con agrupamientos flexibles) son los más utilizados:

- Agrupamientos homogéneos-rígidos (Centros -23,57%-, Públicos -19,33%- y Concertados -36,84%-), por nivel de conocimientos o competencia curricular en la Lengua Catalana. En este sentido, debemos estar vigilantes pues la formación de grupos homogéneos puede llegar a suponer una injusta clasificación del alumnado y un empobrecimiento de los grupos humanos (Oakes, 1985; Ross y Watkinson, 1999). Establecer grupos supuestamente homogéneos implica no respetar las diferencias de cada alumno (Carbonell, 2000, p. 18).
- Agrupamientos heterogéneos-flexibles (Centros -76,43%-, Públicos -80,67%- y Concertados -63,15%-). Los agrupamientos flexibles se erigen

en la mejor alternativa para atender al alumnado extranjero o de incorporación tardía (Consejo Escolar de Andalucía, 2003), ya que constituyen una estrategia organizativa y curricular para dar respuesta a diferentes ritmos de aprendizaje y a la diversidad de intereses y características del alumnado. Consisten en flexibilizar la organización de las aulas formando grupos reducidos de alumnos en cada clase según un criterio de capacidades o intereses. Su objetivo, según Oliver (1998), es doble: conseguir, por un lado, dar apoyo individualizado a aquellos estudiantes que tienen un desfase curricular con respecto a sus compañeros y compañeras; y, por otro, evitar el freno que supone para el alumnado más avanzado trabajar en una estructura rígida. En nuestros centros estos agrupamientos flexibles se llevan a cabo tanto en el grupo-clase (ya sea mediante trabajo conjunto del tutor y un profesor de apoyo, ya sea mediante rincones, talleres, o bien mediante desdoblamiento del grupo clase para favorecer una atención más individualizada); como fuera de él (Aula de Acogida), dependiendo de las circunstancias (medida de carácter extraordinario). En todo caso, se procura sacar lo menos posible el alumnado de su grupo-clase, haciéndolo tan sólo para apoyos puntuales e intensivos y para potenciar el lenguaje oral en situaciones cotidianas. Este apoyo se realiza (Centros -79,16%- , Públicos -81,25%- y Concertados -70,83%-) en el horario de las lenguas o de algunas materias instrumentales, no haciéndolo nunca en horas en que el grupo-clase tenga Educación Musical, Educación Física o Educación Artística, ya que se considera que estas áreas son ideales para favorecer los procesos de integración e inserción de dichos alumnos en el grupo-clase. En cuanto al Aula de Acogida los centros (Centros -55,83%- , Públicos -55,21%- y Concertados -58,33%-) la consideran una medida extraordinaria de apoyo dirigida al alumnado de incorporación tardía que temporalmente presenta unas necesidades educativas a las que no se puede dar respuesta adecuada con las medidas de apoyo ordinarias (Equipo FETE-UGT, 2003, p. 19). Va dirigida, fundamentalmente, al alumnado de tercer ciclo que acaba de llegar a las Islas y que no tiene competencia lingüística en ninguna de las lenguas cooficiales de la comunidad. El objetivo es dar un apoyo lingüístico y cultural, en Lengua Catalana, de forma intensiva para agilizar el proceso de adaptación a la nueva situación y la integración social dentro del grupo-clase y en el centro. Este apoyo tiene, normalmente y según las necesidades del alumno (Centros

-100%-, Públicos -100%- y Concertados -100%-), una duración de tres meses, asistiendo tres horas en el primer mes, dos en el segundo y una en el tercero. En general se asiste al Aula de Acogida en el mismo horario de Lengua Catalana (Centros -100%-, Públicos -100%- y Concertados -100%-). Los contenidos, que reciben un tratamiento conceptual, procedimental y actitudinal, priorizando los dos últimos, se trabajan teniendo presente los contenidos generales que se desarrollan en sus respectivas clases, ya que lo que se pretende es reforzar las carencias y dificultades de estos alumnos, pero con continuidad con el trabajo del grupo-clase al que pertenecen. En cuanto a los recursos (Centros -65,67%-, Públicos -83,01%- y Concertados -64,28%-) se señala que se contará con los recursos y medios propios del centro y del entorno. Respecto al material didáctico, éste suele ser confeccionado por el propio profesor (Centros -86,57%-, Públicos -86,79%- y Concertados -85,71%-), y en menor medida se trata de material elaborado por editoriales o firmas concretas (Centros -61,19%-, Públicos -62,26%- y Concertados -57,14%-). Especial importancia se concede al material de lectura (Centros -100%-, Públicos -100%- y Concertados -100%-).

■ El trabajo específico por ciclos educativos (Centros -60,83%-, Públicos -57,29%- y Concertados -75%-):

- **Primer ciclo: Comprensión y expresión oral y aprendizaje de la lecto-escritura.** La inmersión lingüística se utiliza como estrategia de apoyo, incorporándose medidas específicas para potenciar la comprensión y la expresión oral, así como otras dirigidas al aprendizaje de la lecto-escritura. El trabajo oral va acompañado de la emisión de mensajes cortos a nivel escrito. Paralelamente, se recibe, según las necesidades concretas, el apoyo de un profesor (PC) que actúa dentro del grupo clase, que conjuntamente con el tutor realizan actividades de comunicación significativa, tanto a nivel oral como escrito, con mucha interacción entre el alumnado.
- **Segundo ciclo:** En el tratamiento de la Lengua Catalana se lleva a cabo el mismo tipo de apoyo en el aula que en el primero ciclo, incrementando, no obstante, el trabajo escrito.

- Tercer ciclo: El apoyo dentro del aula es aplicado a las necesidades del alumnado en relación a su competencia lingüística y al grado de consecución de los objetivos mínimos de las diferentes materias curriculares.

Objetivos (Centros -100%, Públicos -100% y Concertados -100%-)

Existe en nuestros centros un consenso generalizado (Centros -86,63%-, Públicos -91,47%- y Concertados -72,09%-) sobre el hecho de que todos los alumnos y alumnas, independientemente de la situación de partida, deben alcanzar el éxito escolar, de forma que puedan elegir entre diversas alternativas de vida sin renunciar a su identidad cultural. Para ello el aprendizaje de las lenguas se convierte en un punto fundamental, apareciendo como decisivo para la integración y la incorporación del alumnado a las actividades educativas (Aja y otros, 2000). En esta línea, los objetivos que plantean nuestros centros son muchos y variados, destacando los siguientes:

- Potenciar la inmersión lingüística de los alumnos que tienen como lengua materna cualquier otra lengua diferente a la Lengua Catalana o a la Lengua Castellana, así como fomentar la integración y la inclusión sociocultural de estos alumnos al centro y al entorno (Centros -64,53%-, Públicos -70,54%- y Concertados -46,51%-).
- Motivar al alumnado inmigrante y de incorporación tardía para que tome conciencia de la importancia del conocimiento de la Lengua Catalana, así como de las costumbres y tradiciones de nuestras Islas (Centros -92,44%-, Públicos -94,57%- y Concertados -86,05%-).
- Atender al alumnado con necesidades de apoyo lingüístico en la Lengua Catalana, dándoles soporte y orientación, tanto en el apartado lingüístico como en el resto de necesidades que puedan presentar (Centros -71,51%-, Públicos -78,29%- y Concertados -51,16%-).
- Conectar con aquellos valores propios de las culturas que conviven en el entorno, creando un clima de comprensión, expresión y tolerancia de las mismas (Centros -56,39%-, Públicos -64,34%- y Concertados -32,56%-).
- Ofrecer una adecuada atención educativa al alumnado con necesidades educativas asociadas a situaciones económicas, sociales o culturales

desfavorecidas, priorizando a minorías étnicas y/o culturales (Centros -62,21%-, Públicos -64,34%- y Concertados -55,81%-).

- Evitar el absentismo escolar y hacer un seguimiento del mismo a través de contactos periódicos con las familias (Centros -48,25%-, Públicos -55,81%- y Concertados -25,58%).
- Fomentar la colaboración del centro con los servicios sociales de los ayuntamientos para mejorar la participación y posterior integración en el entorno escolar y social de los alumnos y sus familias (Centros -55,81%-, Públicos -61,24%- y Concertados -39,53%-).
- Organizar cursos básicos destinados a las familias del alumnado inmigrante para el aprendizaje de la Lengua Catalana (Centros -32,56%-, Públicos -36,43%- y Concertados -20,93%-).
- Potenciar en el profesorado la sensibilización hacia la renovación pedagógica, didáctica y metodológica para la mejora del tratamiento de la diversidad intercultural (Centros -44,77%-, Públicos -48,06%- y Concertados -34,88%-).
- Optimizar la coordinación entre tutores, equipo de apoyo, equipo directivo y profesorado en general en la atención a la diversidad (Centros -67,44%-, Públicos -67,44%- y Concertados -67,44%-).
- Potenciar la labor de los equipos directivos en las tareas de coordinación de los distintos tutores, profesores y profesionales que participan en la atención a la diversidad (Centros -59,88%-, Públicos -64,34%- y Concertados -46,51%-).
- Mejorar y favorecer en los tutores el trabajo de elaboración, implantación y evaluación de las adaptaciones curriculares individualizadas (Centros -56,39%-, Públicos -65,11%- y Concertados -30,23%-).
- Concienciar a la comunidad educativa de que la atención a la diversidad es una tarea que debe ser asumida por todos y no sólo responsabilidad puntual de determinado profesorado o equipos de profesionales (Centros -50%-, Públicos -58,14%- y Concertados -25,58%-).

Profesorado (Centros -100%, Públicos -100% y Concertados -100%)

Aunque la atención a las necesidades individuales del alumnado no puede ser adjudicada a un pequeño grupo de maestros, sino que ha de ser responsabilidad de todos los profesionales de los centros escolares (Aguado y Otros, 2005), lo cierto es que son ciertos miembros de los Equipos de Apoyo (EC, AD y PAA)⁷ los que asumen, principalmente, esta labor. El profesorado de apoyo es el que comparte el trabajo, la planificación y la intervención con el tutor, ayudando tanto a los alumnos como a los profesores para conseguir los objetivos educativos. En líneas generales, en nuestros centros (Centros -79,07%, Públicos -81,39% y Concertados -72,09%) el trabajo se organiza entre el equipo de profesores del nivel y el profesorado especialista coordinado por el tutor del grupo. Mientras el profesorado especialista trabaja la enseñanza de la Lengua Catalana como segunda lengua (lengua vehicular), el tutor coordina a los profesores que atienden a su grupo, junto con los propios especialistas, para adecuar contenidos, actividades, metodología y evaluación al nivel de competencia curricular de cada uno. Una parte importante de nuestros centros, definen explícitamente las principales funciones del profesorado especialista (Centros -68,60%, Públicos -69,77% y Concertados -65,11%):

- EC (Profesorado de Educación Compensatoria): Impartir docencia y realizar el seguimiento del alumnado con necesidades de compensación educativa, ocupándose, preferentemente, aunque no exclusivamente, del alumnado de nueva incorporación y de aquellos que presentan dificultades de expresión y comprensión en la Lengua Catalana.
- AD (Profesorado de Atención a la Diversidad): Ayudar en la integración del alumnado inmigrante (extranjero o de otras Comunidades Autónomas) y del alumnado perteneciente a minorías étnicas, así como mejorar la convivencia de este alumnado en el centro escolar.
- PAA (Profesor Aula de Acogida): Dar apoyo lingüístico y cultural, en Lengua Catalana, de forma intensiva para agilizar el proceso de adaptación a

⁷⁾ Otros profesionales que intervienen: algún miembro del equipo directivo, orientador (sólo algunos centros, en particular los concertados), psicopedagogo del EOEP, un profesional de los servicios sociales del ayuntamiento (sólo los centros públicos; normalmente, educador o trabajador social y, en menor medida, mediador cultural).

la nueva situación y la integración social en el grupo-clase y en el centro en general.

Aspectos metodológicos y actividades (Centros -58,72%-, Públicos -60,46% y Concertados -53,49%-)

Ambos tipos de centros afirman emplear, en mayor o menor medida, una metodología⁸ fundamentada en la comunicación (Centros -69,31%-, Públicos -73,08% y Concertados -56,52%-, la actividad (Centros -71,29%-, Públicos -70,51% y Concertados -73,91%-, la flexibilidad (Centros -60,40%-, Públicos -62,82% y Concertados -52,17%-, la igualdad (Centros -62,38%-, Públicos -62,82% y Concertados -60,87%-, la cooperación (Centros -56,44%-, Públicos -58,97% y Concertados -47,83%-) y la participación (Centros -58,42%-, Públicos -55,13% y Concertados -56,52%-, que fomente la autonomía personal de todo el alumnado (Centros -43,56%-, Públicos -39,74% y Concertados -56,52%-, mediante actividades adaptadas a sus características individuales (Centros -67,33%-, Públicos -67,95% y Concertados -65,28%-, con el objeto de favorecer su proceso de enseñanza-aprendizaje (Centros -72,28%-, Públicos -73,08% y Concertados -69,56%-) y su integración en la comunidad escolar (Centros -68,32%-, Públicos -69,23% y Concertados -65,28%-) y posterior inserción en la vida sociolaboral (Centros -62,38%-, Públicos -61,54% y Concertados -65,28%-. Por otra parte, la mayoría de los centros (Centros -78,22%-, Públicos -80,77% y Concertados -69,56%-) elaboran un horario, una programación y un calendario para la planificación, coordinación, desarrollo y aplicación de las actividades. Respecto éstas últimas, los centros diferencian entre (Centros -98,02%-, Públicos -100% y Concertados -91,30%-):

- *Actividades de acogida e integración* (Centros -100%-, Públicos -100% y Concertados -100%-, se hacen preferentemente en Lengua Catalana, y van especialmente dirigidas a los alumnos recién llegados o de incorporación tardía:

⁽⁸⁾ Aunque las diferencias entre centros eran importantes, hemos intentado dar una visión de conjunto con las características más notables.

- Recogida de documentación y matriculación del alumnado (Centros -100%-, Públicos -100%– y Concertados -100%–). Por lo general, es un miembro del equipo directivo el que se encarga de desarrollar esta tarea (secretario del centro). Los centros elaboran una hoja informativa (Lengua Catalana y Lengua Castellana) con las instrucciones pertinentes para poder agilizar el proceso de matriculación (incluso algunos centros públicos -29,29%– realizan, con la ayuda del mediador cultural o de algún intérprete, una traducción de dicha hoja informativa a la lengua originaria de los alumnos inmigrantes extranjeros mayoritarios).
 - El responsable de la primera acogida suele ser un profesor especialista (EC o AD), en coordinación con los tutores de los distintos grupos-clase, quienes reciben directamente al alumnado, proporcionándoles una información general sobre las características y funcionamiento del centro docente (Centros -96,97%-, Públicos -96,15%– y Concertados -100%–).
 - Inicio del proceso de integración al grupo-clase mediante la presentación del nuevo alumnado al grupo, favoreciendo la comunicación alumnado-tutor y alumnado de acogida-alumnado de clase (Centros -100%-, Públicos -100%– y Concertados -100%–). A continuación se ofrece al nuevo alumnado, en algunos casos con la ayuda de un alumno tutor o del delegado de clase (Centros -43,43%-, Públicos -43,59%– y Concertados -42,86%–), información sobre el funcionamiento general del grupo. También se llevan a cabo, a través del tutor del grupo-clase, reuniones con los padres de los nuevos alumnos (Centros -92,93%-, Públicos -93,59%– y Concertados -90,48%–), así como entrevistas personales con las familias (Centros -67,68%-, Públicos -73,08%– y Concertados -47,62%–) para la recogida de información del historial personal del nuevo alumnado.
- *Actividades en el tratamiento de las lenguas* (Centros -100%-, Públicos -100%– y Concertados -100%). Cuando el alumno es desconocedor de la Lengua Catalana o de la Lengua Castellana, se comienza por la primera lengua de la escuela, la Lengua Catalana. La Lengua Castellana, la segunda de la escuela, se introduce tan sólo cuando se ha alcanzado el nivel básico en Lengua Catalana. Por lo que respecta a la introducción de la lengua

curricular extranjera, si es diferente de la que ya conoce el alumno, se aplaza hasta que no se haya alcanzado un nivel mínimo de comunicación en la Lengua Catalana, primero, y en la Lengua Castellana, posteriormente. Respecto a la competencia comunicativa en la Lengua Catalana (Centros -98,02%-, Públicos -100%-, y Concertados -90,47%-):

- La gran mayoría de los centros (Centros -94,84%-, Públicos -97,43%-, y Concertados -73,68%-) señalan que la consecución de la competencia comunicativa deberá permitir al alumnado recién llegado o al de incorporación tardía, por una parte, relacionarse con su entorno más inmediato, escolar y social; por otro lado, también le ha de permitir, a corto plazo, incorporarse a un aula ordinaria, y, a más largo plazo, continuar el proceso de escolarización con el máximo de posibilidades.
- El enfoque metodológico (Centros -100%-, Públicos -100%-, y Concertados -100%-) se centra en las necesidades, intereses y motivaciones del alumnado, utilizándose actividades reales de comunicación, haciéndolo de manera interdisciplinar. Las actividades se enfocan a la adquisición de las funciones y estructuras lingüísticas más elementales, así como el vocabulario básico. Para el diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación se trabaja a partir del nivel básico de la Lengua Catalana (Lladó, 1999). Más concretamente, la elaboración de actividades parte de los siguientes presupuestos (Centros -88,66%-, Públicos -92,31%-, y Concertados -73,68%-):
 - Están relacionadas con los intereses del alumno y con las necesidades de comunicación de la vida cotidiana, procurando poner al alumno en situación de hacer cosas, creando su propia lengua por medio de ensayos y errores (Centros -100%-, Públicos -100%-, y Concertados -100%-).
 - Están basadas en unas normas precisas y claras, de tal forma que el alumno sepa cómo ha de actuar y pueda tomar decisiones que le hagan usar la lengua de manera

significativa (Centros -96,51%-, Públicos -97,22%- y Concertados -92,86%-).

- Las unidades didácticas deben tener como finalidad el desarrollo de tareas concretas (Centros -97,67%-, Públicos -98,61%- y Concertados -92,86%-).

Actuaciones en el marco del Plan de Acción Tutorial (Centros -86,63%-, Públicos -89,92%- y Concertados -76,74%-)

El Plan de Acogida Lingüística y Cultural no puede entenderse separado del Plan de Acción Tutorial, sino que debe ser una parte fundamental del mismo para desarrollar correctamente la atención a la diversidad cultural (Asociación Aragonesa de Psicopedagogía, 2005). En este sentido, los centros señalan una serie de actividades facilitadoras de la integración en el grupo clase del nuevo alumnado, y que se pueden llevar a cabo desde la acción tutorial:

- Adaptar los elementos curriculares, planificando las actividades de forma flexible (Centros -100%-, Públicos -100%- y Concertados -100%-).
- Organizar el aula de manera que permita la atención y el seguimiento de las actividades del recién llegado (Centros -79,19%-, Públicos -79,31%- y Concertados -78,79%-).
- Anticipar al grupo la entrada del nuevo alumnado, fomentando el interés por conocerlo, orientando a los compañeros sobre la ayuda que pueden darle, y designar algún compañero que le facilite el conocimiento del centro y de el resto de los compañeros (Centros -75,17%-, Públicos -75,86%- y Concertados -72,73%-).
- Incorporar un tipo de ambientación acogedora y facilitadora de aprendizajes (Centros -55,70%-, Públicos -56,03%- y Concertados -54,54%-).
- Actividades de presentación que permitan incorporar las estructuras comunicativas (Centros -78,52%-, Públicos -76,72%- y Concertados -84,85%-).
- Transmitir una información sencilla y clara sobre el funcionamiento del grupo (actividades, rutinas, salidas..., etc.) (Centros -82,55%-, Públicos -81,90%- y Concertados -84,85%-).

- Actividades que favorezcan la interacción entre todos los miembros del grupo clase (Centros -79,86%-, Públicos -79,31%- y Concertados -81,82%-).
- Observación de los hábitos de convivencia y relación (Centros -62,42%-, Públicos -65,52%- y Concertados -51,51%-).
- Observar los hábitos de trabajo en el aula (Centros -67,11%-, Públicos -68,96%- y Concertados -60,60%-).
- El profesorado debe erigirse en un modelo lingüístico (Centros -61,07%-, Públicos -62,07%- y Concertados -57,58%-).

A modo de conclusión

Tan sólo un 60,56% del total de centros analizados exponen de manera explícita el PALIC. Los principios en los que basan sus actuaciones son los de normalización, integración e inclusión. Los alumnos inmigrantes (extranjeros o de otras Comunidades Autónomas), así como los pertenecientes a minorías étnicas o culturales, con desconocimiento de la Lengua Catalana y posible desfase curricular, son los que reciben una atención preferente, siendo considerados, en general, como alumnado de compensación educativa. La evaluación es entendida como la valoración de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de tal forma que éstos puedan ser modificados para adaptarlos a las necesidades específicas de cada alumno. El agrupamiento del alumnado se lleva a cabo mediante grupos homogéneos y heterogéneos, si bien los heterogéneos son los más utilizados. El Aula de Acogida es considerada una medida extraordinaria de apoyo dirigida al alumnado de incorporación tardía que temporalmente presenta unas necesidades educativas especiales. Existe un consenso generalizado sobre el hecho de que todos los alumnos, independientemente de la situación de partida, deben alcanzar el éxito escolar, de forma que puedan elegir entre diversas alternativas de vida sin renunciar a su identidad cultural. El aprendizaje de las lenguas (Lengua Catalana) se convierte en un punto fundamental, apareciendo como decisivo para la integración y la incorporación del alumnado a las actividades educativas. Son los tutores y ciertos miembros de los Equipos de Apoyo (EC, AD) los que asumen, principalmente, la labor de atender las necesidades individuales del

alumnado. La metodología utilizada se fundamenta en la comunicación, la actividad, la flexibilidad, la igualdad, la cooperación y la participación, mediante actividades (de acogida e integración y de tratamiento de las lenguas, en particular la Lengua Catalana) adaptadas a sus características individuales. El PALIC no es independiente del Plan de Acción Tutorial, sino que se encuentra estrechamente ligado a él. Para concluir, queremos remarcar que el tratamiento de la diversidad cultural en nuestros centros sigue fielmente las orientaciones de la *Conselleria d'Educació*, no presentando grandes diferencias con el tratamiento seguido en otras Comunidades Autónomas, ni difiriendo de las directrices emanadas del Ministerio de Educación.

Referencias bibliográficas

- AGUADO, T. ET AL. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Catarata.
- AJA, E. ET AL. (2000). *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- ARNÁIZ, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25–34.
- ASOCIACIÓN ARAGONESA DE PSICOPEDAGOGÍA (2005). Conclusiones. II Encuentro Orientación y Atención a la Diversidad, Zaragoza, 14-15 enero (en papel).
- BARTOLOMÉ, M. ET AL. (1997). *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- BESALÚ, X. (2004). La formación inicial en interculturalidad. En MEC (Ed.), *La formación del profesorado en educación intercultural* (pp. 49-92). Madrid: Secretaría General Técnica.
- BOYANO, M. ET AL. (2004). *Aulas de enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación*. Madrid: Consejería de Educación.
- CARBONELL, F. (2000). *Educació i emigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Mediterrània.
- CARDA, R. Y LARROSA, F. (2004). *La organización del centro educativo*. Alicante: ECU.
- CECAIB (2002). *Decreto 119/2002, de 27 de septiembre, por el cual se aprueba el Reglamento orgánico de las escuelas públicas de educación infantil, de*

- los colegios públicos de educación primaria y de los colegios públicos de educación infantil y primaria*. BOIB nº 120 de 05-10-2002, pp. 17237-17251.
- (2002a). *Orientacions per a l'elaboració del Pla d'Acolliment Lingüístic i Cultural*. Palma de Mallorca: Conselleria d'Educació i Cultura.
- (1998). *Orde del conseller d'Educació, Cultura i Esports, de 12-05-1998: Usos de la lengua catalana* (BOCAIB nº. 69, 26-05-1998).
- (2000). *Decret 125/2000, de 8 de setembre: Ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària, i l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears* (BOIB nº. 114, 16-09-2000).
- (2006). *Memòria del CES. Sobre l'economia, el treball i la societat de les Illes Balears de les Illes Balears*. Palma de Mallorca: CESIB.
- CIDE (2002). *Investigaciones sobre educación intercultural realizadas en España entre 1990 y 2002*. Madrid: CIDE.
- COLECTIVO IOÉ (2002). *Inmigración, escuela y mercado de trabajo*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- CONSEJO ESCOLAR DE ANDALUCÍA (2003). Documento A: El fenómeno de la inmigración y las consecuencias que tiene para la comunidad escolar, XIV Encuentro Inmigración y educación. La intervención de la Comunidad Educativa, Salamanca, mayo (en papel).
- DUBON, M^a.L. ET AL. (2006). Los cambios migratorios recientes en las Illes Balears y su repercusión en la sociedad insular. X Congreso de la Población Española «Migraciones, movilidad y Territorio», Pamplona, 29 junio-1 julio (en papel).
- FERNÁNDEZ, F. (2002). El Análisis de Contenido en la investigación educativa. *Ciencias Sociales*, 96, 35-54.
- GINÉ, C. (2001). Inclusión y Sistema Educativo. Actas del III Curso «La atención a la Diversidad en el Sistema Educativo», Salamanca, 6-9 febrero (en papel).
- KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona: Paidós.
- (2004). *Content Analysis, An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- (2004a). Reliability in content analysis: Some common misconceptions and recommendations. *Human Communication Research*, 30(3), 411-437.
- LLADÓ, J. (Coord.) (1999). *DIC, llengua catalana per a infants no catalanoparlants. Nivell lllindar*. Palma: Moll.
- LLEI de Normalització Lingüística de les Illes Balears. *Butlletí Oficial de les Illes Balears (Illes Balears)*, 15, 20 de mayo de 1986. Corrección de errores *Butlletí Oficial de les Illes Balears (Illes Balears)*, 16, 30 de mayo de 1986).

- MANRESA, A. (2003). Baleares: avalancha en una zona bilingüe. *El País Digital*, Suplemento de 29-09-2003.
- MAUVIEL, M. (1985). *Ou'appellet on études interculturelles?*. En C. CLANET (Ed.), *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*. Toulouse: Université.
- MELLÀ, F. (2005). Immigració i integració socioeducativa: experiència d'un centre escolar de primària. Primeres Converses Pedagògiques: «L'educació intercultural: discursos i pràctiques», Palma de Mallorca, 22-23 noviembre (en papel)
- OAKES, J. (1985). *Keeping Track. How Schools Structure Inequality*. New Haven: Yale University Press.
- OLIVER, M^a.C. (1998). *La atención a la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Tesis Doctoral.
- POMAR, M^a.I. (2005). *L'educació primària a Mallorca. Anuari de l'Educació a les Illes Balears*. Palma de Mallorca: UIB/Caixa Colònia (pp. 36-55).
- PONS, M^a.M. Y OTROS (2002). El PALIC, un model per a les Illes. Quart Simposi: Llengua, Educació i Immigració: «El tractament de la diversitat: qüestions organitzatives», Girona, 21-23 noviembre (en papel).
- ROSS, J. Y WATKINSON, A. M. (1999). *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla.
- RUÍZ DE LOBERA, M. (2004). *Hacia una ciudadanía intercultural*. En Metodología para la formación en educación intercultural (pp. 99-106). Madrid: Catarata/Ministerio de Educación y Ciencia.
- SALVÀ, P. A. (2003). La inmigración en Baleares: de un fenómeno tipo «Nueva Florida» a un modelo migratorio de «Nueva California». En G. AUBARELL, (Dir.), *Perspectivas de la inmigración en España. Una aproximación desde el territorio* (pp. 129-154). Barcelona: Icaria.
- SERRANO, B. (2001). Materiales previos y conclusiones del grupo de trabajo. Congreso 2001 «Construir la Escuela desde la Diversidad y para la Igualdad», Madrid, 26-28 enero (en papel).
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Compendio. París: Ediciones UNESCO.
- VILAS, M. (2001). Materiales previos y conclusiones del Grupo de Trabajo «Diversidad Cultural». Congreso 2001 «Construir la Escuela desde la Diversidad y para la Igualdad». Madrid, 26-28 enero (en papel).

Fuentes electrónicas

EQUIPO FETE-UGT (2003). *Red de Menores Extranjeros Escolarizados, Prácticas de Educación Intercultural. Informe correspondiente a la red de centros educativos de la provincia de Almería*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales/IMSERSO. Recuperado el 30 de Julio de 2008 de http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=10 .

EQUIPO FETE-UGT (2004): *Red de Menores Extranjeros Escolarizados, Prácticas de Educación Intercultural. Informe correspondiente a la red de centros educativos de la comunidad de Madrid*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales/IMSERSO. Recuperado el 3 de Julio de 2008 de http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=153 .

Dirección de contacto: Joan Carles Rincón Verdera. Universitat de les Illes Balears. Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas. Campus universitario Palma de Mallorca, España. E-mail: jcarles.rincon@uib.es