



UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

FACULTAD DE ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS

GRADO EN GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

TRABAJO FINAL DE GRADO

*PROPUESTA DE MEJORA PARA LA INTEGRACIÓN CULTURAL EN LOS
COLEGIOS PÚBLICOS*

Autor: Ali Mohamed Musa

Tutor: José Félix Lozano

Valencia, Febrero de 2015

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.....	6
Resumen.....	6
Objeto.....	7
Objetivos	7
Metodología y plan de trabajo.....	8
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.....	9
Conceptos a tener en cuenta	9
1.1.1 Cultura	9
1.1.2 Identidad cultural	10
1.1.3 Libertad cultural	12
1.1.4 Diversidad cultural	13
1.1.5 Prácticas ante la diversidad cultural.....	16
1.1.6 Inmigración.....	19
1.1.7 Estereotipos, Prejuicios y discriminación.....	21
Diversidad cultural y educación	24
1.1.8 Diversidad cultural en las escuelas.....	24
1.1.9 Modelos y enfoques de atención a la diversidad cultural en la educación	26
1.1.10 Evolución de la diversidad cultural y educación en Europa y España	32
1.1.11 Educación intercultural y la interacción de culturas en la escuela	40
CAPÍTULO 3. SITUACIÓN ACTUAL.....	47
Contexto actual de la diversidad en España.....	47
2.1.1 Estadísticas en el contexto español y de la comunidad valenciana	48
Marco legislativo	53
2.1.2 A nivel europeo	53
2.1.3 En el contexto Español	56
2.1.4 En la comunidad Valenciana	59
Prácticas a la diversidad.	61
2.1.5 En el ámbito nacional	61
2.1.6 En el ámbito de la Comunidad Valenciana.....	63
Problemas que se presentan a la diversidad cultural en la escuela.....	63

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE CENTROS EDUCATIVOS Y RESULTADOS OBTENIDOS.....	65
Idea general sobre la interculturalidad en los diferentes centros	67
Iniciativas que se siguen y su recepción.....	68
Perspectivas de futuro	71
CAPÍTULO 5. PROPUESTA DE MEJORA	71
Propuestas desde del ámbito institucional.....	72
Propuestas en el ámbito del colegio.....	72
Propuestas con el Profesorado	73
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES	74
BIBLIOGRAFÍA.....	75
ANEXOS	78

ÍNDICE DE SIGLAS

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

MEC: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

LODE: Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación

UCM: Universidad Complutense de Madrid

CIDE: Centro de Investigación y Documentación Educativa

ESO: Educación Secundaria Obligatoria

LGE: Ley General de Educación

LOGSE: Ley de Ordenación General del Sistema Educativo

LOCE: Ley Orgánica de Calidad en la Educación

LOE: Ley Orgánica de Educación

RADA: Registro acumulativo de datos

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfica 1. Evolución del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias desde el año 2000 hasta el año 2015 en el contexto Estatal.....	48
Gráfica 2. Porcentaje de alumnado extranjero en España según su región de origen	50
Gráfica 3. Porcentaje de alumnado extranjero en la Comunidad Valenciana según su región de origen	51

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Definición y diferenciación de conceptos en dos planos	19
Tabla 2. Alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias en España y la Comunidad Valenciana.....	49
Tabla 3. Porcentaje de alumnado inmigrante por enseñanza y centro en la Comunidad Valenciana y en España.....	49
Tabla 4. Equidad en la Educación.....	59

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Objetivos de la educación intercultural.....	45
Cuadro 2. Tratamiento de la diversidad cultural en las Leyes Educativas	57

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Metas de la educación intercultural.....	44
--	----

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

1.1 Resumen

El siguiente trabajo final de grado TFG pertenece a la titulación de Gestión y Administración Pública, impartida en la Universidad Politécnica de Valencia y trata del estudio de la diversidad cultural en los ámbitos de la sociedad y especialmente en la educación.

El trabajo se estructura en 6 capítulos. En el capítulo 1, denominado “Introducción”, se describe el resumen, el objeto, los objetivos, y la metodología y plan de trabajo que se han llevado a cabo en el TFG.

En el capítulo 2 denominado “Marco teórico”, se han descrito y analizado conceptos que se han considerado necesarios para entender el tema de la diversidad cultural. Después se ha analizado la diversidad cultural en la educación, donde se han observado temas como la diversidad en las escuelas, los enfoques del tratamiento de la diversidad, antecedentes de las políticas para su gestión, tanto a nivel europeo como nacional. Finalmente se profundiza en el nuevo enfoque intercultural y sus objetivos principales.

En el capítulo 3 denominado “Situación actual”, se analiza el contexto de la diversidad cultural en España y las estadísticas en el ámbito educativo, el marco legislativo y las prácticas llevadas a cabo desde las instituciones.

En el capítulo 4 denominado “Análisis de centros educativos y resultados obtenidos”, se describen el tratamiento, la forma de entender la diversidad y los problemas se presentan en tres colegios de la provincia de Valencia, y las medidas que han desarrollado para gestionar la convivencia intercultural.

En el capítulo 5 denominado “Propuesta de mejora”, se proponen unas medidas que se cree pueden ayudar a la integración y al fomento del respeto y convivencia entre los alumnos.

Finalmente en el capítulo 6 “Conclusiones”, se realiza la conclusión general a la que se ha llegado finalizado el trabajo.

1.2 Objeto

El objeto del siguiente trabajo es el estudio de la integración cultural como fenómeno social emergente en las últimas décadas, debido a la gran afluencia de inmigración a los países europeos y concretamente a España.

Esta inmigración requiere unas políticas de integración cultural en todos los ámbitos, en este caso nos centraremos en la integración cultural en los colegios públicos españoles, en educación primaria y secundaria y; analizaremos los problemas que se suelen plantear en la convivencia intercultural y que métodos se siguen para atajarlos.

Analizaremos tres colegios de la Provincia de Valencia en este caso el Colegio Sagrada Familia de Silla, el Colegio Luis Vives de Silla y el Colegio Santa Cruz de Mislata y las medidas que se llevan a cabo para la integración cultural en dichos centros.

1.3 Objetivos

1. Aclarar conceptos relacionados con la diversidad cultural, para su mejor comprensión
2. Análisis de la diversidad cultural en el contexto socioeducativo
 - Enfoques y modelos de atención a la diversidad cultural y sus bases ideológicas
 - Educación en la diversidad en las escuelas de “hoy”
 - Antecedentes de los planteamientos que se han llevado para gestionar la diversidad
 - La educación intercultural como tratamiento de la diversidad
3. Conocer la situación actual de la diversidad cultural en el panorama nacional y Europeo
4. Análisis de tres colegios de la zona y su diagnóstico
5. Realizar una propuesta de mejora a partir del estudio realizado

6. Conclusiones finales del TFG.

7. Bibliografía y Anexos

1.4 Metodología y plan de trabajo

Para la realización del siguiente TFG, se ha seguido la última modificación de la normativa propuesta por la comisión que regula los prácticas de la titulación del Grado de Gestión y Administración Pública de la Facultad de Dirección y Administración de Empresas.

Por ello se ha intentado seguir la estructura propuesta en lo que se refiere al contenido del TFG:

1. Cap.1 Introducción (Resumen y Objetivos)
2. Cap.2 Situación actual
3. Cap.3 Metodología
4. Cap.4 Resultados
5. Cap.5 Conclusiones y propuestas de mejora
6. Bibliografía
7. Anexos

En lo referente a al apartado de citas y bibliografía se ha seguido la norma UNE 50-104-94 equivalente a las normas ISO 690/1987 de referencias bibliográficas e ISO 690-2/1997 de referencias bibliográficas sobre los documentos electrónicos.

Por tanto se ha seguido la siguiente metodología:

- A) Obtención de la información mediante la documentación bibliográfica en libros y documentos electrónicos de interés.
- B) Análisis de la información obtenida, para extraer documentación necesaria para la elaboración de TFG.
- C) Entrevistas con tres colegios de la zona para consultar las medidas que se están llevando a cabo.

- D) Analizar las medidas que se siguen en los colegios, diagnosticar los problemas que se presentan y los aspectos que necesitan mejorar.
- E) Proponer soluciones basadas en las situaciones analizadas y así tratar de ofrecer mejoras en el ámbito socioeducativo.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

2.1 Conceptos a tener en cuenta

2.1.1 Cultura

La definición del término cultura dependerá de aquello que queremos señalar como cultura y por ello resulta realmente difícil y complejo realizar una definición del concepto cultura debido a la cantidad de ámbitos que abarca.

Tradicionalmente ha habido dos formas de entender lo que es el término “cultura”: por un lado está la definición estética y por el otro nos encontramos con la concepción antropológica, que es en la que centraremos el estudio.

Basándonos en el la definición estética se entiende por cultura al conjunto de expresiones artísticas e intelectuales de los ámbitos llamados académicos o cultos. Cultura en este caso se reservaría al conjunto de expresiones y conocimientos que poseen unos rasgos comunes y que están restringidas a los sectores de la sociedad que pueden producirlos (cine, filosofía, literatura etc.). La persona con cultura o “culto” sería por lo tanto la que es capaz de reproducir dichas expresiones, es decir, la que posee un elevado conocimiento en alguna de las áreas del saber y por contra la persona “inculto” la que posee un escaso conocimiento a nivel educativo e intelectual.

Por otro lado, las culturas no se pueden definir como algo estático en el tiempo ni tienen unas fronteras inmutables. Los límites de la cultura van cambiando y transformándose en el tiempo. (La diversidad cultural).

La UNESCO define cultura como *“El conjunto de los rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.”*

(Declaración universal de la Unesco sobre la diversidad cultural 2001, p.5).

Centrándonos en la definición antropológica de cultura, han existido multitud de definiciones desde esta perspectiva para el término. Por tanto la visión antropológica de cultura, plantea que esta es el conjunto de procesos, categorías y conocimientos a través de los cuales cada persona organiza la heterogeneidad del mundo en el que habita, dándole sentido a su existencia. Esta definición, que complementa a la anterior visión estética, plantea que la cultura ha de entenderse como algo difuso que cambia, conforme a los seres que las componen van cambiando, transformándose y mutando y diferenciándose a lo largo de la historia.

Es gracias a esta capacidad de cambio que hoy en día observamos la gran diversidad de manifestaciones humanas a lo largo del mundo.

2.1.2 Identidad cultural

Acompañando al concepto de cultura va el de identidad cultural. Este término nos surge cuando se plantea la cuestión de que diferencia o asemeja a una persona de otra o un grupo de personas de otras. ¿De dónde vengo?, ¿a dónde voy?, ¿dónde estoy ahora?.

Igual que existen diferentes universos culturales a los que puede pertenecer uno, también existen microsistemas individuales de identidad dentro de cada persona, todas ellas coexistiendo a veces en armonía y algunas veces chocando entre sí. Por ejemplo una persona de raza árabe, puede tener una identidad hacia su grupo étnico que en este caso sería la árabe, también puede tener una identidad campesina ya que es su forma de ganarse la vida, y

puede tener una identidad religiosa cristiana o musulmana, y una identidad nacional Egipcia si su éste fuera país de origen.

Podemos clasificar la identidad en dos conceptos diferentes:

Por un lado está la identidad individual que es el conjunto de características que hacen a un individuo ser uno mismo y no otra persona.

En este proceso la persona identifica lo que le identifica lo que le asemeja y lo que le diferencia de los otros, sobretodo en el pasado, en lo que constituye las raíces de cada persona y que va transformándose a lo largo de toda su historia; (la diversidad cultural).

Por otro lado está la identidad colectiva que supone la pertenencia a un grupo y por tanto genera un sentimiento de seguridad y protección.

Citando al psicólogo Erick Erickson *“La identidad es un sentirse vivo y activo ser uno mismo, la tensión activa, confinante y vigorizante de sostener lo que me es propio, es una afirmación que manifiesta a una unidad de identidad personal y cultural”*. (Diversidad Cultural, Materiales para la formación docente y el trabajo en aula, 2005, p.19)

Esta identidad por tanto se formaría por la unión de procesos biológicos, psicológicos y sociales que constantemente están interactuando para que cada ser humano encuentre la mejor forma de representar la diversidad que el mundo le brinda.

Estos cambios que identifica la identidad individual suceden en constante referencia a lo que cada individuo vive en su medioambiente o en lo que engloba su entidad social o cultural. Se puede afirmar entonces que se trata de una relación donde ambos conceptos se construyen y se transforman en un proceso continuo de desarrollo.

Por otra parte podemos afirmar que la identidad se forja y se construye cuando aparecen tensiones y enfrentamientos con otros grupos. Es decir que sin diversidad no se puede construir la identidad ya que esta es un proceso de identificación constante con los distintos elementos de la heterogeneidad cultural en la que vivimos y esta identificación solo se puede hacer

cuando uno descubre que existe otro individuo distinto a nosotros. (Diversidad Cultural, Materiales para la formación docente y el trabajo en aula, 2005).

La identidad es entonces el proceso por el cual cada persona se construye en las culturas que forma parte, es decir cómo se identifica con ellas y como las significa. No existe una sola identidad sino que existen diversas identidades que componen la experiencia de cada individuo, construidas subjetivamente a nivel individual e intersubjetivamente a nivel grupal.

2.1.3 Libertad cultural

La libertad cultural es algo fundamental para que uno pueda desarrollar su identidad cultural, lo que uno es sin perder el respeto por los demás. Es necesario que las personas tengan libertad para practicar su religión de forma abierta, para hablar su lengua, o para honrar su legado étnico sin temor a la burla, al castigo o a la restricción de oportunidades. En definitiva la gente debe gozar de la libertad necesaria para vivir en una sociedad moderna sin la obligación de desprenderse de su cultura.

Los estados deberían tener una actuación urgente sobre estas demandas ya que de hacerlo, ello conllevaría un mayor reconocimiento de la identidad que traería consigo una sociedad más diversa culturalmente.

También conlleva un riesgo ya que de no abordar los Estados del mundo las luchas por la identidad o abordarlas de forma inadecuada, ello podría causar inestabilidad en el seno de los Estados y entre ellos, lo que podría al mismo tiempo generar un retroceso del desarrollo social. Esto llevaría a un mundo más polarizado, donde existe una fuerte división entre el “nosotros” y el “ellos”, un mundo lleno de odio y desconfianza a las demás culturas, todo esto generaría guerras e inestabilidad en los distintos países. (Diversidad Cultural, Materiales para la formación docente y el trabajo en aula, 2005).

Los conflictos relacionados con la identidad pueden generar políticas represivas de los por parte de los Estados que suponen un retroceso en el desarrollo cultural y una vuelta al hermetismo cultura impidiendo así la afluencia de personas e ideas que podrían suponer un enriquecimiento cultural.

El desafío de hacerse cargo de la diversidad no corresponde solo a los países más multiétnicos ya que debido a la era de globalización en la que nos encontramos ningún país es completamente homogéneo. Los aproximadamente 200 países que hay en el mundo son hoy el hogar de más de 5000 grupos étnicos y dos tercios de estos países cuentan con al menos una minoría significativa: (un grupo étnico o religioso que supone al menos un 10% de la población total). Al mismo tiempo, el ritmo de la migración internacional se ha acelerado, lo que, en algunos países y ciudades, ha causado efectos sorprendentes. (Diversidad Cultural, Materiales para la formación docente y el trabajo en aula, 2005).

En comparación con los inmigrantes del siglo pasado, hoy son muchas más las personas nacidas en el extranjero que mantienen estrechos vínculos con sus países de origen. De una u otra forma, hoy todos los países son sociedades multiculturales compuestas por grupos que se identifican según su etnia, religión o lengua unidas por lazos con su propia historia cultural, valores y modo de vida.

2.1.4 Diversidad cultural

Vista la libertad cultural pasaremos a profundizar en el tema de diversidad cultural, los dos son términos interdependientes ya que no se puede llegar a una diversidad de culturas sin que previamente haya una libertad cultural reconocida y apoyada por lo Estados.

La diversidad cultural implica una apertura hacia otras culturas, aquí es donde radica la esencia de la diversidad cultural. En este sentido la diversidad cultural es uno de los pilares del desarrollo sostenible, está relacionada con la democracia como medio para alcanzar la libertad de identidad. Permite el diálogo intercultural y contribuye a una cultura de paz y respeto a los demás. (Diversidad Cultural, Materiales para la formación docente y el trabajo en aula, 2005)

La diversidad cultural basada en el término de “biodiversidad”, se refiere a la totalidad de comunidades culturales existentes en el Mundo, caracterizadas por tener una identidad y una personalidad propias (idioma, religión, etnia, historia).

La diversidad cultural no es un hecho novedoso en la historia del ser humano ya que a lo largo del tiempo se han observado contactos entre grupos humanos de diferentes zonas del mundo. Sin embargo en el mundo actual donde los transportes y los medios de comunicación han

acercado las fronteras entre los distintos países del mundo, son mayores y más habituales los contactos entre personas de distintos lugares geográficos y de culturas diferentes.

Podemos identificar dos posibles situaciones a la hora de tratar la diversidad cultural entre las diferentes culturas: (Diversidad Cultural, Materiales para la formación docente y el trabajo en aula, 2005).

- Por un lado, se establece una jerarquía entre las diferentes culturas, lo cual implicaría en muchos casos, dominación y discriminación hacia las culturas minoritarias, en estas relaciones el contacto entre culturas se vuelve hostil y llevaría al “fundamentalismo cultural”. Esto ocurre cuando se discrimina a una minoría de la población y se le niegan los accesos a los servicios o recursos básicos basándose en su origen étnico, en su cultura, su lengua, u otras características culturales que lo diferencian del resto de población.
- Por otro lado, frente a la diversidad, puede darse una manera de actuar basada en el respeto y en el diálogo, para aprovechar el mutuo enriquecimiento entre las dos partes. Para llegar a este punto hay que comenzar conociendo lo que nos diferencia y lo que nos asemeja, para luego aceptar y compartir la diversidad.

Las distintas culturas que conviven en un espacio, se encuentran en permanente contacto, ya sea en la escuela, en el barrio, en la ciudad, el país, etc., estas culturas interactúan entre sí y generan nuevas culturas a lo largo del tiempo. Por ello las líneas o límites que separan las distintas culturas se vuelven difíciles de identificar, ya que las culturas no son estáticas y van cambiando al igual que lo hacen las identidades.

Estas transformaciones son el indicador más claro de diversidad cultural y el desafío que ella plantea es el de poder entender el sentido que cada práctica, símbolo u objeto tiene para una persona de una cultura distinta a la propia. Al fomentar esta capacidad de empatía estamos ayudando a aumentar el diálogo e intercambio entre las distintas culturas. El reconocimiento de la diversidad cultural implica establecer espacios de comunicación en medio de las diferencias, el descubrimiento de lo que cada persona o grupo tiene en común con otros y el

lograr establecer puentes de diálogo para negociar expectativas comunes, normas y valores para organizar la convivencia en la diferencia.

Desde el punto de vista de la educación, la diversidad debe empezar por reconocer que el proceso de aprendizaje es una tarea común. Cuando se forma un grupo para aprender junto (por ejemplo, los profesores, los alumnos y sus respectivas comunidades), si se quiere actuar desde la perspectiva de la diversidad, es necesario establecer dos puntos de partida: (Diversidad Cultural, Materiales para la formación docente y el trabajo en aula, 2005)

- Descubrir de manera explícita lo que tenemos en común con los demás y lo que nos distingue de ellos (considerando que siempre seremos parecidos y diferentes a la vez de los demás y tratando de no identificar estas diferencias con carencias o deficiencias). Pero es necesario ser realmente consciente de todo esto y no asumirlo de manera implícita, como estamos acostumbrados a hacer.
- Negociar objetivos comunes, intereses comunes y las normas de comportamiento que nos van a permitir conseguir esos objetivos e intereses juntos, como grupo, sin dejar de prestar atención y respeto a las diferencias (algunos de nuestros objetivos en clase son impuestos desde fuera, pero incluso así es posible hacerlos explícitos para todos y negociar la forma en la que se van a tratar de alcanzar)

Por lo que se refiere a la mención que se ha hecho de la diversidad cultural en los organismos internacionales, destacaremos “La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural”.

Esta Declaración se celebró el 2 de noviembre de 2001 en París, poco después de los atentados contra las Torres Gemelas, del 11 de septiembre de 2001, y fue aprobada por unanimidad. La Declaración, no articula acciones concretas a aplicar a en el campo de la diversidad cultural, sino que está formada por orientaciones general para que los Estados miembros, en colaboración con los diferentes sectores sociales y económicos, puedan transformar dichas orientaciones en políticas aplicadas al contexto particular de cada país.

En la reunión, se catalogó la diversidad cultural como “patrimonio común de la humanidad”, al que hay que cuidar y proteger para garantizar la supervivencia de la humanidad. **(ANEXO 1)**

La declaración expone que los países deben fomentar políticas orientadas al pluralismo cultural y la convivencia basada en el respeto mutuo y la tolerancia. Mediante políticas que favorezcan la inclusión y la participación de todos los ciudadanos en la sociedad, permitiendo intercambio cultural y el enriquecimiento mutuo. También se considera la diversidad cultural como un factor de desarrollo, no solo a nivel económico, sino también como medio para obtener una riqueza intelectual, moral, afectiva y espiritual.

2.1.5 Prácticas ante la diversidad cultural

2.1.5.1 Asimilación

Este modelo ha sido considerado un modelo inclusivo dado que busca la incorporación del Otro a la cultura del país de acogido, a través de medidas educativas, lingüísticas, normativas que orienta a la integración del extranjero siempre que este, abandone su identidad cultural, o la exprese solo en su vida privada (Giménez, 2003a, p.158 citado en Revista Educación Inclusiva vol.5, nº. 3, 2012). Por tanto este modelo o práctica ante la diversidad cultural implica una imposición del modelo mayoritario frente a la minoría o al sector dominado.

“Este modelo apuesta por la unidad y cohesión de la comunidad nacional del grupo mayoritario y dominante, y en consecuencia rechaza cualquier manifestación de la diferencia” (Carbonell et al. 2005, p. 29 citado en Revista Educación Inclusiva vol.5, nº. 3, 2012).

Esto implica una relación desigual y asimétrica donde las culturas minoritarias tienen una relación de subordinación y dependencia frente a la cultura dominante, esta propuesta surge de una concepción teocéntrica de la diversidad basada en la superioridad cultural.

La asimilación representa una modalidad del proceso de aculturación y como tal no reconoce las diferencias culturales en la educación, sino la adopción de los modelos culturales del país de acogida. Además supone la presencia de un “déficit cultural” al que atribuye la causa del fracaso escolar a los alumnos inmigrantes, por ello, se impulsan medidas compensatorias de la

asimilación de la cultura nacional a través del aprendizaje de la lengua del país de acogida (Meunier, 2007, p. 13 citado en Revista Educación Inclusiva vol.5, nº. 3, 2012).

2.1.5.2 Pluralismo cultural

MULTICULTURALISMO

Este modelo representa una modalidad del pluralismo cultural que se originó a principios de los años setenta.

“La primera expresión del pluralismo cultural que promueve la no discriminación por razones de raza o cultura, la celebración y reconocimiento de la diferencia cultural así como el derecho a ella” (Giménez, 2003a, p. 174 citado en Revista Educación Inclusiva vol.5, nº. 3, 2012).

La política multicultural que es la política de la diferencia y de la defensa de la diversidad cultural, supone que algo es específico, y no compartido universalmente pertenece a cada uno de nosotros. Existen dos tipos de multiculturalismo, el primero se encierra en el perímetro estrecho de una cultura o un grupo de referencia determinado, esto sería una forma inversa de etnocentrismo occidental; mientras que el segundo se centra en la diversidad y en las diferencias, evitando las doctrinas o teorías que magnifican la cultura, la raza, la clase, la etnia, la religión o el origen como cualidades naturales (Fistetti, 2009, p. 20 citado en Revista Educación Inclusiva vol.5, nº. 3, 2012).

El multiculturalismo a nivel social y político se fundamenta en la localización especial de las diferencias, en el reconocimiento jurídico de las minorías lo cual implica una jurisdicción específica y sólida que garantice los derechos de cada grupo. El multiculturalismo está basado en el reconocimiento del relativismo cultural, y al contrario que la asimilación, en la expresión de las diferencias en el espacio público.

En el terreno de la educación, el enfoque multicultural implica que los docentes conozcan, la cultura, el origen de las familias y además interactúen con ellas, además tienen que considerar las diferencias raciales, raciales, sexuales y étnicas en la escuela; la educación multicultural también implica la creación de escuelas étnicas adaptadas a los diferentes grupos.

INTERCULTURALISMO

El interculturalismo es otra modalidad del pluralismo cultural surgida a final de los años ochenta y ha venido tomando cada vez más fuerza en el campo de la educación.

“Esta perspectiva promueve una praxis generadora de igualdad, libertad e interacción positiva en las relaciones entre sujetos individuales o colectivos culturalmente diferenciados” (Giménez, 2003a, p. 174 citado en Revista Educación Inclusiva vol.5, nº. 3, 2012).

La interculturalidad promueve tres principios básicos, que son; la igualdad de oportunidades de todas las personas, el respeto a la diversidad y por último la creación de entornos sociales que permitan el intercambio y el enriquecimiento mutuo entre personas de orígenes culturales o étnicos diferentes.

El interculturalismo desde el plano normativo, se refiere a una determinada forma de actuar sobre la gestión de la diversidad cultural, en este caso un planteamiento pluralista sobre las relaciones humanas que deberían darse entre personas culturalmente diferentes en el contexto del Estado democrático y participativo y de una nación plural y multiétnica.; La promoción sistemática y gradual desde el Estado y la sociedad de espacios y procesos de interacción positiva que favorezcan las relaciones de confianza y reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, dialogo y debate, aprendizaje e intercambio, regulación pacífica del conflicto, cooperación y convivencia (Giménez, 2010, p. 24 citado en Revista Educación Inclusiva vol.5, nº. 3, 2012).

La educación intercultural otorga importancia a la diversidad enfatizando en las semejanzas y no en las diferencias, enfatizando en las relaciones con los individuos, no en las culturas. El objetivo principal de la educación intercultural es establecer un marco de relaciones, facilitando la interacción cultural en un plano de igualdad.

Tabla 1. Definición y diferenciación de conceptos en dos planos

PROPUESTA TERMINOLOGICA Y CONCEPTUAL		
Plano factico de los hechos Lo que es	MULTICULTURALIDAD =diversidad cultural (lingüística, religiosa)	INTERCULTURALIDAD =relaciones interétnicas (intralingüísticas, interreligiosas)
Plano normativo o de las propuestas sociopolíticas y éticas Lo que debería ser	MULTICULTURALISMO Reconocimiento de la diferencias 1.Principio de Igualdad 2. Principio de Diferencia	INTERCULTURALISMO Convivencia en la diversidad 1.Principio de igualdad 2.Principio de Diferencia 3.Principio de Interacción Positiva
	Modalidad 1 Pluralismo Cultural	Modalidad 2

Fuente: Giménez 2010 en Revista Educación Inclusiva 2012

2.1.6 Inmigración

La inmigración es uno de los temas más mencionados a la hora de tratar la diversidad, esto es debido a que las sociedades actuales han experimentado el auge de las migraciones de unos países a otros durante los últimos años. Esta inmigración ha ido estrechando las fronteras entre los Estados, y cambiando las sociedades actuales, dotándolas de un abanico de culturas diferentes.

Cabe destacar que las migraciones existieron desde las épocas más remotas, sin embargo son más notorias desde que los estados se consolidaron como naciones y después de la Segunda Guerra Mundial, debido a los desastres humanitarios producidos por la misma. Por todo ello, las últimas décadas del siglo XX se consideran como “la era de la inmigración” donde cantidades ingentes de personas cruzaron las fronteras entre los distintos países.

Los flujos migratorios son una fuente de diversidad cultural, traen idiomas, costumbres, vestimentas y visiones diferentes de ver el mundo y de vivir la vida.

“El ‘inmigrante’ es un explorador, un naturalista que analiza la conducta de los que toma por indígenas, y a quienes intenta imitar para que le acepten como uno de los suyos. De alguna manera, se deja “colonizar” por quienes lo reciben. Ahora bien, como explorador de comarcas que desconoce, también es un colonizador, una especie de contrabandista de productos culturales, con el destino indefectible de modificar las condiciones que ha encontrado al llegar. El inmigrante que se presenta como ‘aculturado’, es también un ‘culturizador” (Delgado, 1998/1999, p. 17 citado en Diversidad cultural: Revisión de conceptos y estrategias 2008).

Aunque los inmigrantes mantienen los vínculos con sus culturas de origen, al mismo tiempo un realizan una ruptura definitiva con ellas, ya que la mayoría de ellos jamás retornaran a sus países.

“Inmigrantes es una figura efímera, destinada a ser dirigida por un orden urbano que la necesita como alimento fundamental y como garantía de renovación y continuidad” (Delgado, 1998/1999, p. 19 citado en Diversidad cultural: Revisión de conceptos y estrategias 2008).

Las sucesivas épocas de inmigración y las variopintas procedencias, despertaron en la sociedad un interés en el tema de la diversidad cultural y en consecuencia la elaboración de modelos de integración. La consecuencia de este multiculturalidad, es que en muchos países las normas políticas son cuestionados por el nuevo panorama social debido a la diversidad de culturas, para muchas personas gestionar esta diversidad genera problemas, pero ello no implica que se pueda hacer de manera justa y pacífica si existe buena voluntad en ello.

En este sentido, las campañas del tratamiento de la multiculturalidad han servido para advertir, de la intolerancia que se produce hacia los recién llegados y para ayudar a los más desfavorecidos. Al mismo tiempo ha servido de reflexión para el resto de la sociedad sobre el sentido de sus costumbres y la inamovilidad de los cimientos morales sobre las que se fundamentan, y sobre las razones que les hacen adoptar unos valores y unas costumbres en perjuicio de otras. (Delgado, 1998/1999 citado en Diversidad cultural: Revisión de conceptos y estrategias 2008).

2.1.7 Estereotipos, Prejuicios y discriminación

Para poder explicar, los diferentes procesos que nos llevan a percibir a las personas y a los grupos de una determinada manera, hemos de analizar la relación entre los conceptos estereotipo, prejuicio y discriminación. Esta reflexión nos ayudara a entender como actuamos ante la diversidad cultural, bien de una forma segregadora-discriminadora-racista, bien de una forma tolerante, integradora, solidaria e intercultural.

ESTEREOTIPOS

Son aquellas imágenes mentales que nos hacemos de los miembros de un grupo, siendo tales imágenes compartidas por el resto de la sociedad.

Estas imágenes simplificadas son ideas que tenemos sobre otros grupos, pero también pueden tenerse de nosotros mismos como miembros de nuestro grupo de pertenencia. Por tanto los estereotipos: (Lluch y Salinas, 1996).

- Son compartidos por mucha gente, no por una sola persona.
- Nos hacen percibir a la persona no como el individuo que es con sus características propias y personales, sino como miembro y perteneciente a un determinado grupo.

Utilizamos los estereotipos para facilitar nuestra identidad social y conocer nuestro lugar en la sociedad, sin embargo, en la mayoría de ocasiones, esta percepción del lugar que nos corresponde y el que corresponde a los otros es superficial y falsa, lo cual en un futuro puede generarnos más problemas que ayuda.

Los estereotipos pueden ser positivos, negativos o neutros, dependiendo de la idea que se asocia a esa persona miembro de un determinado grupo y de la consideración que la sociedad le pueda otorgar a esa idea, costumbre, actitud... Por ejemplo:

“Los vascos son trabajadores” (estereotipo positivo).

“Los andaluces son vagos” (estereotipo negativo).

“Los gitanos tienen los ojos oscuros” (estereotipo neutro).

Por tanto, tenemos que tener en cuenta que los estereotipos: (LLuch y Salinas, 1996).

- Simplifican la realidad.
- Generalizan.
- Son difíciles de cambiar, aunque se vea la evidencia en contra y la necesidad de modificación.
- Facilitan y completan la percepción e información si ésta no está clara.
- Influyen en las expectativas propias y sobre otras personas.
- Facilitan el recuerdo de las informaciones si éstas son acordes con el estereotipo.
- No todos los estereotipos son peyorativas, aunque si inexactos.
- Juegan un papel relevante en la construcción de la identidad social.
- Seleccionan la información que diferencia, o crean diferencias cuando no existen.
- Pasan de ser receptores de información a justificadores y/o generadores de conducta.

Por todo ello, tenemos que saber distinguir el lado “malo” o “negativo” de los estereotipos, que generalmente tiene que ver con tratar a un grupo grande de personas como si fuesen iguales, lo que nos puede llevar a una simplificación excesiva de la realidad ya que no se tienen en cuenta las diversidades individuales de la persona .Tenemos que evitar como dice la expresión “meter a todos en el mismo saco”.

Tenemos que evitar utilizar los estereotipos para justificar la conducta de un grupo frente a otro. Esto es debido a una clara base ideológica, que mediante los estereotipos naturaliza las situaciones de desigualdad, ya que las características de los grupos humanos se explican como si fueran naturales, como consecuencia de su “manera de ser”, de su cultura.

PREJUICIOS Y DISCRIMINACIÓN

Un prejuicio se puede entender por el hecho de tener o emitir juicios sin la suficiente información o conocimiento que lo respalde.

Según Heinz (1968), citado por LLuch y Salinas (1996, p. 27), un prejuicio es: “un juicio emitido sin comprobar su validez por los hechos”; según Allport (1971), citado por LLuch y Salinas (1996, p. 27), es “una actitud hostil o prevenida hacia una persona que pertenece a un grupo suponiéndose que por lo tanto que posee las cualidades objetables atribuidas al grupo”.

Como se observa en las dos definiciones, los autores coinciden en que los juicios emitidos nos son constatados, por lo tanto pueden ser ciertos o no.

Muchos autores coinciden en que a la hora de formar los prejuicios hay una primera elaboración cognitiva, que esta basadas en generalizaciones excesivas y falsas, es decir en estereotipos. Habría un segundo estadio que se referiría a los componentes afectivo-emocionales, produciéndose en la persona que asimila el prejuicio una reacción afectivo-personal de tipo negativa, si el (estereotipo y el prejuicio tienen connotaciones negativas socialmente, produciendo disgusto, aversión, repulsa...) o bien una reacción de tipo positivo (si el estereotipo y el prejuicio tienen connotaciones positivas socialmente, produciéndose acercamiento, curiosidad de conocer más comodidad en la relación...). Por último, cabe destacar un estadio conductual que convierte al prejuicio negativo en discriminación (intolerancia, exclusión-segregación, racismo), ya que genera en las personas conductas de rechazo evidentes, dirigidas hacia la persona el grupo o comunidad en cuestión y puede llegar a generar un mayor grado de “militancia” en la acción, así como en unas formas más violentas de ejecutar dicha acción. (Lluch y Salinas, 1996).

Se puede decir, por lo tanto, que los prejuicios son un grado intermedio entre la creación y la existencia de estereotipos y los procesos de discriminación.

Tanto en la construcción de estereotipos como de prejuicios, que pueden llegar a desembocar en actitudes discriminatorias, existe un proceso de categorización generalizada entre individuos que se identifican entre sí o que forman parte de un grupo social, en oposición a otros grupos que no pertenecen a ese grupo social, produciéndose un proceso de comparación

basado en las diferencias en vez de en las coincidencias, buscando así afianzar una identidad social.

2.2 Diversidad cultural y educación

2.2.1 Diversidad cultural en las escuelas

La escuela, mediante su contexto como comunidad abierta y tolerante, y particularmente a través de sus maestros y profesores, debe ser un espacio sociopolítico relevante y trascendental para la formulación de esas actitudes de tolerancia, y de esos valores de solidaridad, igualdad, esenciales en toda sociedad democrática, y de máxima importancia en el mundo futuro, cada vez más interdependiente, pluricultural y sin fronteras.(Calvo Buezas, Revista Diversidad cultural y educación un reto para el siglo XXI).

La diversidad cultural en la escuela se ha convertido en un problema importante en las sociedades de hoy. La amplia variedad de alumnos, estilos y ritmos de aprendizaje diferentes niveles de intereses y motivaciones han planteado la necesidad de reinventar la escuela tanto desde los aspectos organizativos como curriculares. Asumir esta variedad es significado de entender lo que está pasando tanto a nivel micro como macro.

Partiendo de la idea de que las sociedades en la que vivimos son multiculturales, los sistemas educativos no pueden centrarse en perspectivas monoculturales que no tienen cabida en los contextos sociales en el que nos encontramos. El sistema educativo, como elemento importante de la sociedad tiene que abordar el conocimiento que representa en una sociedad plural en el sentido más amplio del Término. (Rodríguez Izquierdo, Atención a la diversidad cultural en la escuela. Propuestas de educación socioeducativa).

Situaciones reciente en el panorama social de nuestro país, han podido demostrar que la sociedad, opta por una posición discriminatoria en lo que se refiere a diversidad cultural al distinguir entre extranjeros e inmigrantes. Los inmigrantes procedentes de países europeos y del primer mundo no han suscitado sentimientos xenófobos o racistas, por ello el discurso intercultural se produce con los inmigrantes procedentes de países llamados del tercer mundo.

La educación intercultural no debería identificarse con la educación de los inmigrantes, sino que la educación intercultural quiere subrayar el reconocimiento y la educación de todas las culturas presentes en el ámbito y entorno escolar de un país y el reconocimiento mutuo que este hecho supone para la convivencia. (Rodríguez Izquierdo, Atención a la diversidad cultural en la escuela. Propuestas de educación socioeducativa).

En el informe Delors de la UNESCO (1996, p. 56,59), se pone el énfasis especial en la consideración a educación, como un instrumento de cohesión social y de lucha contra la exclusión social de persona y grupos:

- *Confrontada a la crisis del vínculo social, la educación debe asumir la difícil tarea de transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo, entre los individuos y grupos humanos.*
- *La diversidad puede ser un factor de cohesión si se procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser un factor de exclusión social.*

Esto solo será posible si se acompaña de un cambio de mentalidad en todo ámbito educativo y de una adecuada formación del profesorado, que permita concebirla diversidad cultural, como un factor positivo capaz de convertir a la escuela en un espacio generador del diálogo entre los grupos sociales y culturales diversos, que favorezca una auténtica igualdad de oportunidades para todos.

Teniendo en cuenta que la función tradicional de la escuela ha sido transmitir el conocimiento y los valores de una cultura determinada, debemos asumir que la escuela no puede seguir educando a través de un currículo etnocéntrico, en el que se seleccione, difunda y reproduzca como cultura objetivada únicamente el reconocimiento representativo de una cultura dominante y mayoritaria presentándola como única y universal del saber.

En la sociedad en la que nos encontramos, en la cual coexiste cada vez un grupo mayor de culturas y etnias diferentes, en donde se reconocen los derechos de los grupos minoritarios y se reivindica una educación universal como signo de progreso social. Todo ello plantea a la

escuela el reto de desarrollar un modelo común de enseñanza intercultural en el que la presencia de culturas diferentes en un mismo centro y aula no sea motivo de conflictos, sino la oportunidad para hacer de estos un espacio de diálogo y de comunicación, donde se fomente el conocimiento, respeto y aceptación entre los diversos colectivos socioculturales, tan necesarios para la mejora de la convivencia en un espacio en la nueva sociedad de la globalización.

2.2.2 Modelos y enfoques de atención a la diversidad cultural en la educación

Aunque a veces se habla de diversos modelos de educación intercultural o multicultural, en este trabajo se aptado por clasificarlos como “modelos de atención a la diversidad cultural”, ya que no todos ellos debido a sus características, objetivos y principios fundamentales, merecen el calificativo de “intercultural”.

2.2.2.1 Modelos y enfoques de atención a la diversidad cultural en la educación: autores internacionales

Isabel Cohelo (1998) citado en Gil Jaurena (2008, p.72) realiza una clasificación sencilla de modelos, que es la que diferencia entre cuatro estrategias o enfoques de manejo de la diversidad cultural en la educación, que no siempre resultan fáciles de delimitar en la práctica.

- Segregación: Consiste en la separación de diferentes grupos culturales, ya sea formalmente (Mediante políticas gubernamentales diseñadas para limitar la participación de las minorías en la toma de decisiones y asegurar la dominación política y económica de unos grupos sobre otros) o informalmente (sin el apoyo explícito del gobierno). Esta ideología basa su teoría en que los grupos racial o étnicamente diferentes deberían separarse por el bien de ambos.
- Asimilación: Consiste en la absorción de la culturas minoritarias por parte de las mayoritarias, de modo que al menos públicamente las minoritarias abandonan su identidad étnica (lenguaje, tradiciones etc...).

- Fusión cultural: También llamado “melting pot” o e pluribus unum, supone un proceso de adaptación y aculturación bidireccional, en el que la diversidad cultural se incorpora en la cultura mayoritaria, cambiando también esta y dando lugar a una nueva identidad cultural que contenga elementos de todas las culturas presentes.
- Pluralismo cultural o también llamado “multiculturalismo” o “mosaico cultural” o “ensaladera”, supone la creación de una sociedad cohesionada donde todos los individuos interaccionan y participan en el grupo multicultural y a la vez mantienen sus propias identidades culturales.

De estos cuatro enfoques, el último es el único en el que la diversidad se ve como una solución y no como un problema. Bajo este modelo, afloran valores como la, igualdad, el respeto a las minorías o el enriquecimiento cultural.

2.2.2.2 Clasificaciones de enfoques y modelos adaptados al contexto español

De una manera más exhaustiva, autores españoles como Margarita Bartolomé (1997) y Antonio Muñoz Sedano (2001) citados en Gil Jaurena (2008, p. 74) realizan una revisión de distintas clasificaciones de modelos educativos de atención a la diversidad cultural, que abarca un espectro más amplio que el de Elizabeth Coelho (1998).

Enfoques que afirman la hegemonía de la cultura de acogida: autores como Merino y Muñoz (1998) citado en Gil Jaurena (2008, p.77) ubican en el grupo de programas dirigidos por políticas educativas conservadores. Son los siguientes:

- Modelo asimilacionista: Acepta que, para poder participar en la cultura nacional, los estudiantes de minorías étnicas, deben liberarse de su identidad cultural; sino sufrirán retraso en su carrera académica, y existe el riesgo de que aparezcan conflictos étnicos. Por lo tanto las propuestas educativas van dirigidas a que los estudiantes se desvinculen de sus raíces etnoculturales para adquirir los valores y tradiciones de la cultura dominante.

- Modelo segregacionista: Establece que los grupos étnicos minoritarios, tienen resultados educativos deficientes debido a que son inferiores biológicamente. Como medidas educativas propone agrupar a los alumnos según su coeficiente intelectual y se ofrecen distintos programas de aprendizaje que conducen a carreras de mayor y menor prestigio.
- Programas de educación compensatoria: En este modelo se entiende que los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas, debido a que se desarrollan en un contexto social y familiar que no les brinda las mismas posibilidades que los demás a la hora de adquirir conocimientos culturales y habilidades cognitivas, de modo que necesitan recuperarse de esta situación de déficit cultural mediante una educación compensatoria.

Enfoques dirigidos por políticas públicas neoliberales: Agudo (2003, citado en Gil Jaurena, 2008), Merino y Muñoz (1998, citado en Gil Jaurena, 2008), estas políticas engloban tantos enfoques que reconocen la pluralidad en el marco escolar como (modelo de currículum multicultural y modelo de promoción del pluralismo cultural), como los que optan por la interculturalidad desde posiciones de armonía cultural (los cuatro modelos siguientes):

1. Enfoques hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas.
 - Modelo de currículum multicultural, que incluye adición étnica: Implica añadir contenidos multiculturales: Implica añadir contenidos etnoculturales al currículum escolar, pero sin profundizar en ellos y que no produzcan un cambio sustancial en el currículum, se incluyen temas de diferentes culturas pero de manera superficial.
 - Modelo multicultural o de promoción al pluralismo cultural: Según este modelo la escuela debe promover las identidades étnicas ya que parte de que la diversidad es un valor y sus diferentes rasgos culturales resultan beneficios para los grupos que interactúan. Además este modelo establece que se deben impartir cursos específicos de estudios étnicos e incluso escuelas propias que mantengan las culturas y tradiciones de las minorías existentes.

2. Enfoque hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural.
- Modelo de orientación multicultural: Se trata de vincular la identidad cultural con el desarrollo de la identidad personal de los sujetos.

En este modelo se preparan programas de desarrollo del propio concepto de los alumnos o de la identidad étnica y cultural. Según los autores de este modelo el contenido étnico puede fortalecer el autoconcepto de los alumnos de las minorías ayudando a preservar y desarrollar las culturas de estos grupos minoritarios.

- Modelo de educación intercultural o de integración cultural: En este modelo la escuela prepara los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se acepta como legítima. Considera la lengua materna como un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar. El tema del pluralismo cultural está muy presente en los proyectos y programas educativos, no para promover el particularismo cultural sino para desarrollar en los alumnos la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se vean como una riqueza común y no como un obstáculo.
- Su aplicación se lleva a todo el alumnado y no solo para el alumnado inmigrante o de minorías étnicas.

Si nos situamos en el plano legislativo de algunos países avanzados, observamos que el modelo de educación intercultural está más extendido e incluso tiene preferencia sobre los demás modelos.

- Modelo de educación no racista: Se centran en uno de los aspectos más importantes del modelo de educación intercultural “el racismo”, dado que el racismo es el causante de muchos problemas para las minorías étnicas, aquí se proponen programas para reducir el racismo a la hora de enseñar, tanto en el material didáctico como en la convivencia escolar. Su idea fundamental de este modelo es fomentar el respeto y la aceptación de los distintos grupos utilizando sistemas de aprendizaje como; los sociogramas, las estrategias del aprendizaje cooperativo y los juegos de roles.

- Modelo holístico de Banks: Banks (1986,1989 citado en Muñoz Sedano, 1998), en este modelo se añade la implicación de toda institución escolar en el desarrollo intercultural, pero subraya además que la escuela debe implicar a su alumnado en el análisis crítico de la realidad social y en proyectos que supongan la lucha contra las desigualdades integrando así un enfoque sociocultural y crítico.
- En otros textos Banks ha insistido en la dimensión crítica del currículum que debe ayudar a los alumnos a desarrollar conocimientos y habilidades para examinar críticamente la estructura política y económica actual así como los mitos ideológicos utilizados para justificarlas.

Enfoque sociocrítico: Este enfoque se propone conseguir una sociedad más justa luchando contra la asimetría cultural, política, económica y social.

Para la teoría crítica “la educación multicultural o intercultural es una nueva forma que la ideología burguesa tiene de presentar en la escuela los temas conflictivos, aislándolos de sus repercusiones sociales y políticas, de su dimensión de poder”. “Es una manera de enmascarar los problemas sociales, de raza y de sexo”. (Etxeberría, 1992, p. 58 citado en Muñoz Sedano , 1998, p. 128).

Frente al tipo liberal de educación más blanda la, la teoría crítica opone una educación basada en la identificación de los problemas sociales, para entrar en un proceso de liberación y de conquista de los derechos negados tradicionalmente a las minorías.

- Modelo de educación antirracista: los autores de esta teoría afirman que el racismo no es solo un conjunto de creencias negativas o prejuicios hacia otros individuos que se pueda superar fácilmente mediante una educación centrada en erradicar dichas creencias. El racismo es una ideología que justifica la defensa de un sistema según el cual unos individuos gozan de unas ventajas sociales por pertenecer a un grupo determinados. El racismo por tanto es un fenómeno complejo que intervienen diferentes ámbitos, políticos, económicos, sociales, históricos, culturales, etc.

Este modelo se diferencia del modelo de educación no racista (neoliberal), en que los defensores de este último parten de la premisa de que la sociedad no es racista en sí y sostienen que la escuela no debe mantener un papel activo en la lucha contra el racismo ya que se sale del ámbito escolar por ser de tipo político ideológico. Por otro lado los defensores de la educación antirracista parten de una idea contraria ya que afirman que las sociedades son racistas y el sistema educativo ayuda a perpetuar esta ideología, por ello para los que apoyan este modelo, la tarea principal del sistema educativo debe ser, luchar contra esta ideología para erradicarla.

Como medidas de la educación antirracista, varios autores (Troyna y Williams, 1986; Alegret, 1992; Aguado *et al.*, 2007b; del Olmo, 2007, citados en Gil Jaurena, 2008) plantean:

- Erradicar la indiferencia existente ante el tema del racismo en los centros educativos al igual que en el resto de la sociedad. El centro debe posicionarse ante el racismo y considerarlo como un problema general y no como un problema individual y puntual.
 - Pasar a estrategias globales e imaginativas que impliquen a la escuela en su conjunto.
 - Cambiar los efectos cognitivos hoy vigentes por otros más efectivos que involucren a enseñantes y alumnos de forma más directa en la acción antirracista.
 - Promover las investigaciones para solucionar las lagunas culturales que son fundamentos del racismo en los libros o en los textos educativos.
- Modelo radical: Considera que la escuela es un mecanismo de control social que educa a los estudiantes para que acepten su status en la sociedad, es decir, para que asuman y reproduzcan la estratificación social. Las medidas educativas pasan por cambiar radicalmente la escuela para desarrollar la conciencia, el sentido crítico y la acción frente al sistema desigual de organización socioeconómica y de reparto de poder. En este modelo se vinculan los procesos educativos, organizativos y políticos, y las

medidas de sensibilización-concienciación de los grupos minoritarios cobran un papel fundamental.

Enfoque global

El siguiente enfoque incluye la opción intercultural y la lucha contra todo tipo de discriminación en los centros educativos. Es un modelo que va recibiendo diversos nombres; multiculturalismo verde, proyecto educativo global, educar para la ciudadanía en una sociedad multicultural (Bartolomé, 1997, citado en Muñoz Sedano, 1998).

Este modelo incluye elementos de diversos modelos, reconoce la diversidad y promueve la igualdad en un contexto sociopolítico que incluye la escuela.

Lynch (1992, citado en Muñoz Sedano, 1998) propone un concepto de ciudadanía democrática para la responsabilidad local, nacional y global, que este empapada de los derechos humanos y se oriente a una responsabilidad social.

2.2.3 Evolución de la diversidad cultural y educación en Europa y España

2.2.3.1 El caso Europeo

La problemática originada por las relaciones entre cultura y los sistemas escolares desde la visión de la educación multicultural surgió en Europa con los movimientos migratorios que se produjeron después de la segunda guerra mundial, (Galiano, 1992, citado en Muñoz Sedano, 1998). Pueden distinguirse cuatro etapas consecutivas del tratamiento de la diversidad en la educación en los países europeos:

La primera etapa tendría su momento después de la segunda guerra mundial se produjeron las primeras oleadas de inmigración hacia los países más industrializados (1945-1970). Las características de este inmigrante son: es de tipo masculino, de Europa del sur generalmente y también polaco, es un tipo de inmigrante que aporta trabajo por necesidad económica y piensa volver a su país.

Durante los primeros años de este periodo, el sistema educativo de los países receptores responde con programas asimilacioncitas e incompletos. Con este se pretende únicamente que los hijos de los inmigrantes aprendan la lengua de la cultura mayoritaria y que se incorporen a los programas educativos vigentes. Las dificultades observadas en estos niños se asemejan a los de las clases sociales más desfavorecidas

“La escuela actúa como agencia de asimilación metódica por un lado, y de diferenciación negativa, por otro. Un filtro discriminatorio, pretendidamente neutro” (Galiano 1992, p.258, citado en Muñoz Sedano, 1998, p. 105).

El segundo periodo tendría su origen a partir de la crisis económica de 1973. Los países receptores dictan políticas restrictivas frente a la llegada de nuevos inmigrantes. Algunos países empiezan a aplicar políticas de reagrupación familiar.

Las deficiencias del sistema escolar ante los hijos de inmigrantes son más que notables. Esta problemática se hace consciente y se analiza su problemática específica. Se realiza el descubrimiento de la identidad cultural: el problema del inmigrante es que se haya entre dos sistemas autónomos de identidad sin la posibilidad de integrarlos. Se inician programas de educación compensatoria. La normativa oficial es francamente pobre excepto en la Alemania Federal.

Un tercer periodo llegaría por la presencia de inmigrantes en Europa. Estos inmigrantes son en su mayoría turcos (sobre todo en Alemania) y magrebíes; marroquíes, tunecinos, que se unen a los argelinos presentes, desde hace tiempo en Francia. Como consecuencia de la reagrupación familiar el perfil medio de la inmigración se ha rejuvenecido, se ha feminizado y ha disminuido en su contribución laboral. Se acentúan las dificultades lingüísticas, culturales y religiosas.

Se elabora un primer marco teórico sobre la educación intercultural en Europa. El consejo de Europa con sus reuniones de estudio y los documentos 7 y 10 del Consejo de Cooperación Cultural y el Parlamento Europeo prepararon medidas jurídicas para que los estados miembros procuren incrementar las acciones educativas basadas en el derecho a la diferencia y respeto

de las minorías e intensifiquen sus acciones contra el racismo y la xenofobia. Florecen teorías y prácticas de educación multicultural e intercultural.

El informe final del proyecto número 7 del consejo de Europa, en su sesión realizada en Suiza (Conseil de l`Europe, 1986, 3) define así los factores que deben conducir a los países Europeos a su atención a la multiculturalidad (Exeberría, 1992 citado en Muñoz Sedano, 1998):

1. Se constata que las sociedades se han hecho multiculturales.
2. Igualmente que el multiculturalismo puede ser fuente de riqueza potencial para la sociedad,
3. Se afirma que cada cultura tiene sus especificidades respetables.
4. El interculturalismo no es sólo un objetivo, sino un instrumento para promover la igualdad de oportunidades y una óptima inserción social de las minorías étnicas y sociales.
5. No se trata de tender hacia el mestizaje cultural, sino de promover el conocimiento de los puntos de vista recíprocos y favorecer la aceptación del otro
6. Este tipo de propuestas tienen repercusiones en choques y conflictos, dependiendo de las diferencias culturales. Pero, en todo caso, la solución deberá venir del diálogo entre ambas partes.
7. El interculturalismo es sobre todo una elección de una sociedad humanista que se orienta hacia la interdependencia. No afecta sólo a los inmigrantes, sino a toda la sociedad en general.

En el contexto actual en el que nos encontramos cabe destacar que se recrudecen las políticas de inmigración en toda Europa debido a la recesión económica. En el contexto educativo se reconocen los derechos de identidad de las minorías culturales y su derecho a una educación

diferenciada; sin embargo por la gran influencia política y social, hay riesgos de fortalecer las corrientes de integración asimiladora dentro de las escuelas.

Las principales características de la inmigración en la Europa actual son: (Abad, 1993; Porcher 1986, citados en Muñoz Sedano, 1998):

- Las dos tercias partes de los inmigrantes en la Unión Europea proceden del tercer mundo. Esto es debido a los desequilibrios demográficos y la distribución desigual de los recursos en el mundo.
- Se ha producido un cambio notable en la producción laboral. Los inmigrantes de ahora no ocupan el centro del sistema productivo sino la periferia de mismo, es decir, se dedican a los empleos menos deseados por la sociedad.
- Crece fuertemente la inmigración ilegal que acaban trabajando al margen del mercado laboral, en mercados paralelos que escapan a todo control por parte de la administración.
- La inmigración se ha convertido en permanente. La idea del retorno, no pudo cumplirse en una primera generación y se ha ido abandonando por las segundas generaciones junto a esto se ha intensificado la tendencia de la reagrupación familiar.
- Hay tendencia a la concentración de los inmigrantes del mismo origen en los mismos núcleos de población, generalmente en barrios degradados que acaban convirtiéndose en guetos de inmigración.

Ferrer (1992, citado en Muñoz Sedano, 1998) después de analizar los programas multiculturales existentes en 7 países europeos, ofrece unas conclusiones sobre como acaban abordando estos sistemas escolares el fenómeno de la educación multicultural

- En las estructuras: Es muy común la organización de clases especiales para el aprendizaje de la lengua oficial del país receptor. Igualmente se proporcionan sesiones sobre aspectos diversos del país de origen (cultura, geografía, historia), incluyendo el

aprendizaje y perfeccionamiento de la lengua materna. Hay mayor preocupación porque los alumnos dominen la lengua oficial del país para integrarse.

- En los contenidos: Algunos países han procurado introducir algunos aspectos del enfoque intercultural en sus escuelas.
- En los métodos de enseñanza y materiales: los países más avanzados han visto la importancia de adaptar los métodos y de elaborar libros de texto y fichas didácticas para posibilitar la educación intercultural. No obstante, no se observa una preocupación por adaptar los libros de texto ordinarios de la población escolar a esta nueva realidad. La geografía, la historia, el arte, etc. se continúan afrontando desde una perspectiva excesivamente “nacional”, no integradora de culturas ajenas a nuestro continente.
- En la formación del profesorado: se han incluido materias y temas de educación intercultural en la formación inicial y permanente del profesorado, pero aún es escasa la capacitación real para poder desenvolverse correctamente ante clases con alumnos de diferentes orígenes lingüísticos y culturales.
- En el entorno de la escuela: hay cierta tendencia a abordar el problema de la integración social de los niños y jóvenes extranjeros desde una perspectiva más global que la meramente escolar.

Destacaremos esta afirmación de Ferrer (1992, p.125, citado en Muñoz Sedano, 1998, p. 109):

“Aunque el concepto de multiculturalismo es aceptado en la mayoría de los países, y algunos de ellos han promulgado medidas legislativas para su promoción, es evidente que sus frutos aún son lejanos”.

“Hasta el momento, la escuela, más que una vía de promoción para la segunda generación de emigrantes, consiste en una vía de confirmación del bajo nivel socioprofesional de la primera generación y a pesar de tener una escolarización completa en los países de acogida en que se

ha nacido, la segunda generación ocupa aún la misma categoría socioprofesional que sus padres". (Muñoz Sedano, 1998, p. 109).

2.2.3.2 El caso español

En el contexto nacional, destacar el *Informe sobre la educación intercultural en España* del año 1992, que viene como resultado de la Iniciativa Europea del año 91, que encargó a los estados miembros elaborar informes sobre la situación de la educación intercultural en sus respectivos territorios. En España, la evolución de esta línea de investigación sigue una pauta marcada en tres etapas diferenciadas: hasta la década de los noventa; de 1990 a 1997; y de 1997 hasta la actualidad.

Hasta los años 90 los estudios que abarcaban la educación en la diversidad cultural se limitaban al alumnado de etnia gitana, realizados por diferentes colectivos como el Secretariado General Gitano; Presencia Gitana; Enseñantes con Gitanos etc...

A partir del comienzo de la década de los 90 España pasa de ser emisor de inmigración a receptor, lo cual genera un aumento progresivo del número de estudiantes de origen extranjero en las escuelas españolas, y por consiguiente un interés en este tema de investigación, por parte de la administración educativa.

El verdadero punto de inflexión en la investigación sobre el tema lo marca la fecha de 1992, cuando el MEC acogió con gran interés la iniciativa de la Comisión Europea antes citada, constatando la vigencia e importancia de esta línea de trabajo y señalando para ello la conveniencia, entre otras medidas, de impulsar y fomentar un área de investigación que permitiera el desarrollo y la adecuación de nuestras estructuras educativas ante este fenómeno (Grañeras et al., 1999: 111, citado en García Fernández).

Al desarrollo de esta línea de investigación contribuyeron dos factores fundamentales: a) la progresiva incorporación de trabajadores extranjeros, y b) el impulso dado a las políticas de igualdad, como desarrollo de la Constitución Española, a través de leyes como la LODE y la LOGSE. La apuesta institucional por esta línea de investigación se concretaría en tres tipos de actuaciones: (García Fernández, UCM)

- La realización de trabajos llevados a cabo por la propia Administración (CIDE) y la financiación de investigaciones realizadas por equipos externos a la misma.
- El seguimiento, apoyo y coordinación de los distintos equipos de investigación a través de la organización por parte del CIDE de distintos encuentros y jornadas; •
- La difusión de estos trabajos, de cara a ofrecer el avance de los resultados de las investigaciones.

La convocatoria ministerial del Concurso de Proyectos de Investigación Educativa de 1992, tendrá como uno de los temas prioritarios la situación educativa de los inmigrantes, seleccionándose ocho proyectos de los dieciséis presentados. A partir de ese momento, en todas las convocatorias de investigación del CIDE se han seleccionado algunos trabajos sobre el tema, de tal modo que en este período han sido subvencionados 26 proyectos de investigación sobre EI. Con todo, como Murillo et al. (1995, citados en García Fernández, UCM) señalan que la investigación de este período presenta algunas dificultades metodológicas particulares:

- a) el sesgo ideológico y cultural del investigador, que impregna todas y cada una de las fases de la investigación;
- b) el sesgo cultural que presenta el uso de pruebas estandarizadas, elaboradas con muestras de la población mayoritaria y que, por tanto, no representan a las minorías;
- c) la emergencia del tema, que al ponerlo de moda atrae a muchos investigadores sin un conocimiento suficiente de los colectivos implicados (un ejemplo es la tendencia a homogeneizar internamente a cada grupo étnico).

A estas limitaciones García Fernández (s.f., *La investigación sobre educación intercultural en España. Evolución temática, metodológica, necesidades y tendencias futuras*) añade otras basándose en su experiencia como docente:

- La escasa vigencia de los datos cuantitativos, debido a la inestabilidad de residencia de la población inmigrante, que ponen en riesgo la validez de los datos obtenidos al comienzo de un mismo estudio.
- La dificultad para acceder a la información en muchos casos, debido unas veces a las dificultades lingüísticas, otras al recelo de los inmigrantes sin papeles a informar, al percibir al investigador –a veces- como a un potencial informante policial.
- El predominio de los estudios cuantitativos para recoger y analizar datos de una realidad que requiere profundización en el significado por parte de los actores.

Por otra parte García Fernández (s.f., *La investigación sobre educación intercultural en España. Evolución temática, metodológica, necesidades y tendencias futuras*) expone las características generales que la escuela venía dando como respuesta al fenómeno de la inmigración.

- Situación de marginalidad y discriminación de los hijos de los inmigrantes en la sociedad y en la escuela. - Insuficiencia de los recursos dedicados a su educación.
- Falta de formación por parte del profesorado para atender a la diversidad y la educación intercultural.
- Necesidad de facilitar la inserción de los alumnos inmigrantes respetando su identidad.
- La mayoría de los centros no atiende a la diversidad étnica de sus alumnos desde el Proyecto Educativo y las programaciones de aula, por lo que el derecho a la diferencia es un objetivo lejano (Fresno, 1994).
- El enfoque adoptado por las políticas educativas es asimilacionista y compensatorio, (más preocupado por solventar los problemas de aprendizaje que a favorecer la integración).
- Alto índice de fracaso escolar entre estos alumnos, en función de diversos factores, como las actitudes y expectativas familiares respecto a la escuela (IOÉ, 1994), la

incorporación tardía a la escuela; la falta de dominio de la lengua vehicular y la situación social de la familia antes de emigrar.

El periodo que abarca desde el año 1998 hasta la época actual, es un período se caracterizado por la expansión cuantitativa, acentuándose el interés preferente de distintos agentes sociales (administraciones autonómicas y otras instituciones públicas y/o privadas) por el estudio de la diversidad cultural en las aulas escolares, que han mantenido iniciativas en este terreno. Como consecuencia se produce un crecimiento exponencial de los trabajos dentro de esta línea de investigación.

2.2.4 Educación intercultural y la interacción de culturas en la escuela

Antes hemos estado tratando diversos enfoques y modelos de educación en la diversidad cultural, de estos modelos hay algunos menos utilizados y otros ya en desuso u obsoletos, ya que por su ideología excesivamente conservadora, o por sus creencias radicales, no se contemplan en las sociedades modernas de hoy. De entre los modelos más utilizados actualmente en la educación, se encuentra el modelo de educación intercultural, un modelo muy utilizado en las sociedades democráticas occidentales.

Por todo ello, se va a profundizar más en las características y en aplicación que se da de este método de educación, en las escuelas o centros educativos de hoy.

En general podemos afirmar que el interculturalismo va más allá de la perspectiva multicultural porque, partiendo de la constatación y reconocimiento del hecho de la diversidad cultural, plantea un enfoque propositivo, un modelo de relaciones entre las culturas que sitúe la interacción cultural como un hecho educativo en sí mismo. De ahí que lo fundamental sea caracterizar el proceso educativo que trate esta interacción cultural. (Luch y Salinas, 1996).

Para explicar esta perspectiva, debemos partir de dos bases que fundamentas este sistema: (Luch y Salinas, 1996).

- Una concepción del termino cultura en un sentido general (como la manera de concebir y comprender el mundo que nos rodea).

- La apreciación de la realidad social multicultural como valor.

Subrayaremos la idea del término intercultural como un proyecto social para todos.

Por otra parte, cabe destacar que el centro educativo no es el único lugar de intervención en la perspectiva intercultural. Esta debe entenderse como una práctica social vivida ya que el interculturalismo obliga a pensar en relaciones culturales dentro de un proyecto educativo o pedagógico pero también dentro de un proyecto social.

Para hablar de una sociedad intercultural deben cumplirse algunas de las siguientes condiciones: (Luch y Salinas, 1996).

- Existencia de diversidad cultural en la sociedad
- Interacción inter e intra grupos
- Los grupos sociales existentes deben compartir las mismas oportunidades, políticas, económicas, y educativas.
- La sociedad debe valorar dicha diversidad cultural.

En definitiva podemos afirmar que actualmente el interculturalismo, es una tendencia, un proyecto cuyos principios pueden orientar las acciones educativas en las escuelas. Los centros escolares son lugares privilegiados del encuentro de esta diversidad cultural. En la escuela se puede controlar el modo en el que se produce los encuentros culturales

Así definiremos la educación intercultural como el conjunto de acciones y procesos educativos que planteen la interacción cultural en condiciones de igualdad.

Por tanto lo fundamental de este modelo es cuidar el proceso educativo para que esta interacción produzca un enriquecimiento mutuo. Un proceso en el que toda cultura sea igualmente reconocida, valorada, criticada y respetada.

El enfoque técnico y el enfoque global en la educación intercultural

Las diferentes “propuestas de educación intercultural” se basan en presuposiciones distintas de lo que es la diversidad cultural, y por tanto desde perspectivas, intereses e ideologías

diferentes. Esto conlleva a la discusión entre un planteamiento “técnico” (tangencial, restrictivo) y un enfoque de análisis global de la cultura escolar.

Del enfoque técnico se desprende un principio centrado en la diferencia y en el tratamiento cultural de “los otros” minorías étnicas (como los gitanos, los extranjeros). A menudo esta diversidad es interpretada en términos negativos y problemáticos y conduce a un plan de acción centrado en adaptación, en la compensación de “aquellos que han de integrarse”. La deferencia cultural se ve como un lastre y se procuran apoyos y recursos técnicos para adaptar a estos colectivos. Por tanto desde esta perspectiva el término diversidad solo compete a situaciones concretas y a alumnos concretos. Desafortunadamente, esta es una concepción muy arraigada, presente en muchas propuestas de las administraciones educativas y en el pensamiento pedagógico de buena parte del profesorado (Luch y Salinas, 1996).

Del segundo enfoque cabe esperar prospectivas del tratamiento de la diversidad cultural con un carácter global, que asuman el debate sobre la multiculturalidad como una oportunidad para preguntarnos sobre cuestiones esenciales de nuestra caracterización cultural: que es nuestra cultura, como estamos construyéndola, como evoluciona, quienes son verdaderamente los agentes de cambio...Y desde un planteamiento pedagógico crítico analizar qué papel juega en este proceso lo que llamamos cultura escolar. (Luch y Salinas, 1996).

Esta orientación evita focalizar la cuestión de colectivos concretos, en presencia física de “los diferentes”. Supone partir del reconocimiento de la propia heterogeneidad cultural, huir de connotaciones étnico-raciales, y analizar, globalmente, si la propuesta cultural que ofrecemos desde la escuela tiene capacidad para conectarse con los referentes culturales del contexto, que medida facilita que estos participen, como se establecen los intercambios, que análisis realiza del propio sesgo cultural. (Luch y Salinas, 1996).

Propone, en definitiva, considerar las posibilidades de la escuela como agente de construcción cultural.

2.2.4.1 Principios y objetivos de la educación intercultural.

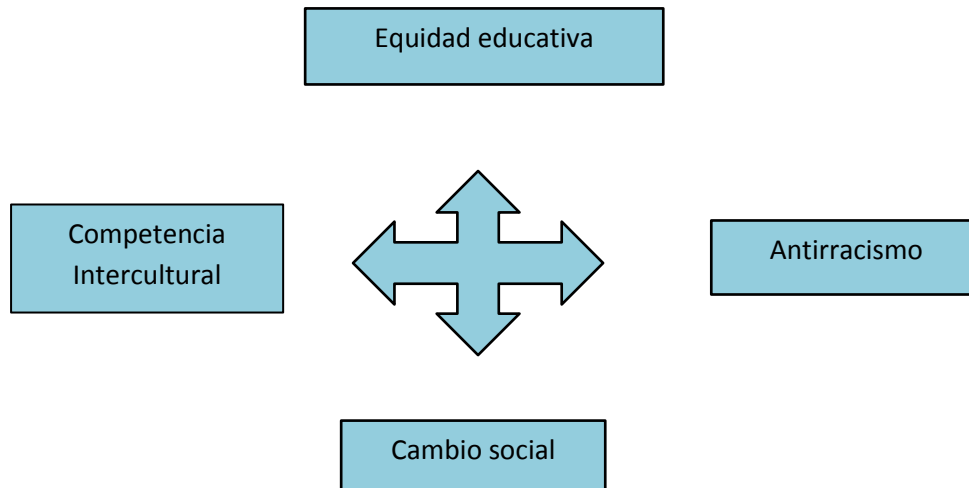
Christine Bennet (2001, citada en Gil Jaurena, 2008) recoge cuatro principios en los que se inspira la educación intercultural:

- La búsqueda de la excelencia académica para todos, lo cual implica percibir a todos los alumnos como capaces de alcanzar un alto nivel de aprendizaje, y proporcionarles la ayuda necesaria para tener éxito.
- Los ideales de justicia y equidad social y la eliminación del racismo individual, cultural e institucional; supone la eliminación de las desigualdades estructurales que afectan a los grupos minoritarios.
- El pluralismo cultural que permite el derecho a todo grupo étnico a mantener su propia cultura.
- La afirmación de la cultura en todo proceso enseñanza-aprendizaje.

Después de analizar varios autores Gil Jaurena (2008) elabora las metas más importantes de la educación cultural:

- La equidad educativa es el principio y fin de la educación intercultural.
- La educación intercultural pretende superar las prácticas discriminatorias basadas en el racismo.
- La educación intercultural busca favorecer la comunicación y competencia intercultural. La competencia intercultural se compone de conocimientos, habilidades y actitudes, complementados por los valores que cada uno tiene por su pertenencia a una sociedad y a unos grupos sociales determinados. Las actitudes (apertura, voluntad de relativizar las propias creencias y comportamientos, empatía, etc.) constituyen la base de la competencia intercultural. Esta ayuda al alumnado en su desarrollo de competencias interculturales exige el desarrollo de las mismas igualmente en el profesorado y demás miembros de la comunidad educativa.
- La meta final de la educación intercultural es convertir la sociedad en medio más justa y democrática.

Figura 1. Metas de la educación intercultural



Fuente: Tesis Gil Jaurena , 2008

Finalmente los objetivos, derivados de cada una de estas metas, se especifican en el siguiente cuadro, elaborado por Gil Jaurena (2008, p.135), donde añade un último objetivo, el de la reforma de la escuela, como meta necesaria para conseguir los objetivos del enfoque intercultural:

Cuadro 1. Objetivos de la educación intercultural

<p>Incrementar la equidad educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transformar la escuela de tal modo que todo el alumnado (los alumnos y las alumnas, los estudiantes excepcionales, los alumnos de diversos grupos culturales, sociales, raciales y étnicos) experimente igualdad de oportunidades de aprender en la escuela. • Incrementar el rendimiento académico de todo el alumnado, y garantizar que todos alcancen su potencial. • Educar en la convicción de que somos más iguales que diferentes, y en los valores y actitudes asociados a ello. • Reconocer y aceptar la diversidad cultural de la sociedad actual y defender la igualdad de oportunidades para todos los grupos etnoculturales.
<p>Superar el racismo/discriminación/exclusión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eliminar el racismo individual, cultural e institucional. • Desnaturalizar la situación de exclusión sistemática que viven algunas personas y grupos en nuestra sociedad, promoviendo el cuestionamiento y la comprensión de las causas que contribuyen a que se produzcan situaciones de injusticia y de privación de derechos fundamentales. • Desarrollar actitudes positivas hacia diferentes grupos culturales, raciales, étnicos y religiosos, y/o hacia grupos de personas diferentes de nosotros mismos.
<p>Favorecer la comunicación y competencia interculturales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Potenciar a los estudiantes de grupos victimizados y ayudarles a desarrollar la confianza en su habilidad para tener éxito académico y para influir en las instituciones sociales, políticas y económicas

- Ayudar al alumnado a desarrollar habilidades de toma de perspectiva y a considerar las perspectivas de diferentes grupos.
- Ayudar a los estudiantes a comprenderse mutuamente, a través del desarrollo de una perspectiva amplia de la sociedad en que viven.
- Ayudar al alumnado a desarrollar el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para funcionar en su propia microcultura, en la macrocultura, en otras microculturas, y en la comunidad global.
- Facilitar a todo el alumnado las herramientas más adecuadas y el acompañamiento personalizado necesario para realizar una construcción identitaria crítica, libre y responsable que se prolongará a lo largo de su vida.
- Facilitar los contactos e interacciones entre grupos culturales diversos dentro y fuera de la escuela para desarrollar la capacidad de funcionar eficazmente en medios multiculturales.

Apoyar el cambio social según principios de justicia social

- Aplicar los principios democráticos de justicia social favoreciendo la participación democrática.
- Analizar las desigualdades sociales entre los estudiantes.
- Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de ser miembros críticos y productivos de una sociedad democrática.
- Promover la acción social frente al racismo, la discriminación y la xenofobia.
- Apoyar cambios no sólo ideológicos, sino políticos, económicos y educativos que afectan a todos los ámbitos de la vida diaria.

Reformar la escuela

- Valorar y aceptar la diversidad cultural como un elemento positivo para todos los ciudadanos.
- Apreciar las aportaciones de distintos grupos que han contribuido a nuestra base de conocimiento.
- Aprender a aprender y a pensar críticamente.
- Animar al alumnado a que tome un papel activo en su educación, incorporando sus historias y experiencias en las oportunidades de aprendizaje

- Propiciar la adquisición de estrategias comunicativas en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Contribuir a la formación de profesores/as multiculturales.
- Atender preferentemente a la calidad de las relaciones más que a los medios y apoyos puestos en juego.
- Introducir nuevas estrategias y metodologías en el aula, en el clima escolar y en las relaciones con las familias y la comunidad.
- Extender la propuesta a todos los ámbitos sociales, no sólo al educativo; y, en éste, no sólo como atención a minorías o inmigrantes, sino a todos y cada uno de los participantes en educación.

Fuente: Tesis Gil Jaurena, 2008

CAPÍTULO 3. SITUACIÓN ACTUAL

3.1 Contexto actual de la diversidad en España

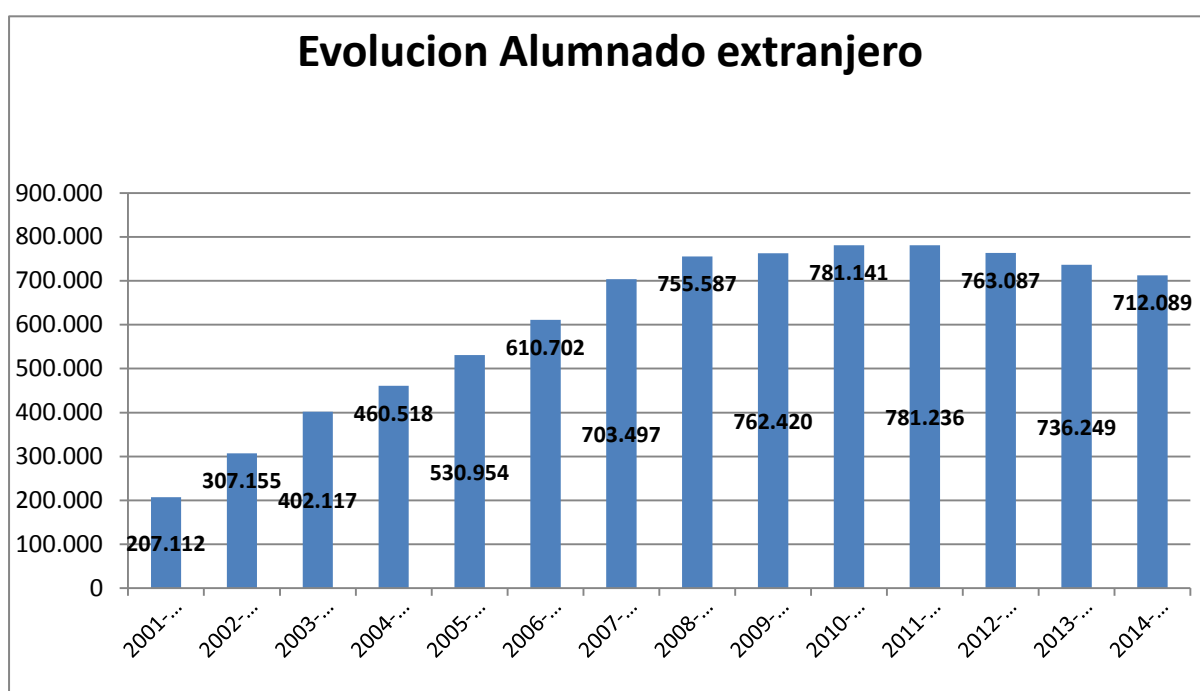
Se podría afirmar que España es un país multicultural, ya que en los últimos años ha aumentado el número de personas de otras etnias, culturas y religiones.

La diversidad es un hecho en Europa y en España. Esta diversidad puede ser, o bien tratada como un problema al cual hay que combatir ya que sería un generador de conflictos, o por otra parte aceptar esta diversidad y aprender a convivir con la diferencia. Estas dos posturas son las más debatidas actualmente en las sociedades desarrolladas.

3.1.1 Estadísticas en el contexto español y de la comunidad valenciana

A continuación analizaremos las estadísticas presentadas por el ministerio de educación del curso 2014-2015. No se incluye a la población gitana en estas estadísticas tampoco separa a los extranjeros por raza, etnia, cultura o religión, únicamente se tiene en cuenta a las personas extranjeras, y de qué país o continente proceden.

Gráfica 1. Evolución del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias desde el año 2000 hasta el año 2015 en el contexto Estatal



Fuente: elaboración propia a partir de datos del MEC del año 2015

En este gráfico, que nos muestra la evolución de los extranjeros matriculados en las aulas españolas en los últimos 15 años, observamos que en el período que abarca desde el año 2001 hasta el año 2011 hay un crecimiento ascendente en el alumnado extranjero, que pasa de 207.112 alumnos en 2001 a 781.141 en 2011. Por otra parte cabe destacar que desde hace tres años, concretamente desde el año 2012, el número de alumnado extranjero ha sufrido un leve descenso, seguramente debido a la crisis económica, debido a ello el número de alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias en el año 2014-2015 es de 712.089 alumnos, unos 24160 alumnos menos que el año anterior.

Tabla 2. Alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias en España y la Comunidad Valenciana

	España	Comunidad Valenciana
Total enseñanza no universitaria	712.098	90.415
E. Infantil	148.730	15.973
E. Primaria	245.684	30.843
Educación Secundaria	3.981	225
ESO	179.612	23.751
Bachillerato	46.327	6.144
Ciclos Formativos FP Básica	6.619	1.020
Ciclos Formativos FP-Grado Medio	31.370	4.643
Ciclos Formativos FP Grado Superior	18.304	2.720
Programas de Cualificación Profesional Inicial	4.152	923
Otros Programas Formativos	3.407	231
EE. Artísticas	4.472	596
EE. Idiomas	19.273	3.346
EE. Deportivas	167	0

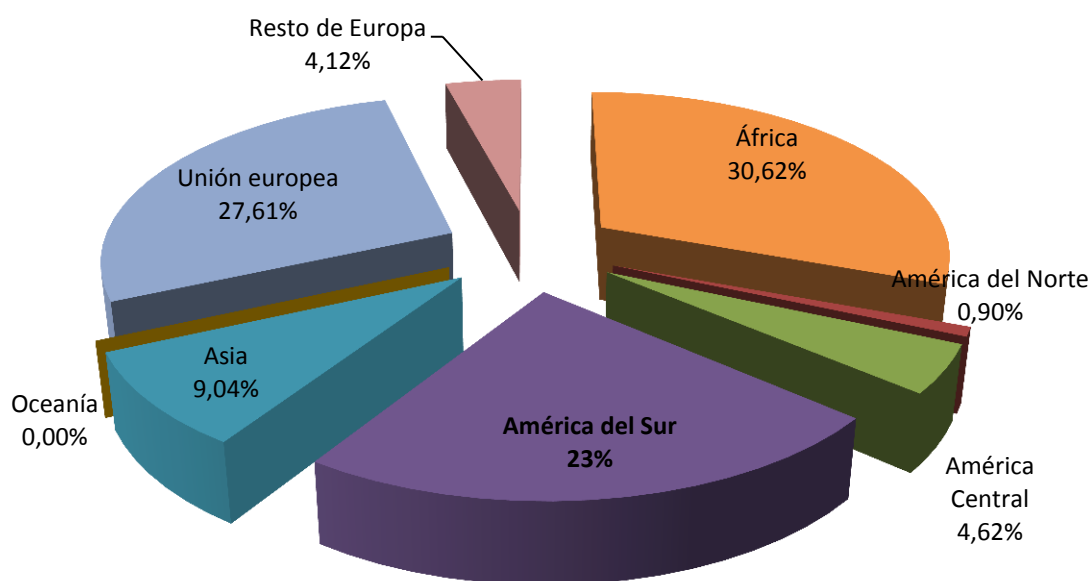
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC del año 2015

Tabla 3. Porcentaje de alumnado inmigrante por enseñanza y centro en la Comunidad Valenciana y en España

	Enseñanza no Universitaria			Primaria			ESO		
	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado
España	8,5%	10,4%	4,5%	8,5%	10,6%	4,0%	9,8%	11,8%	5,9%
Comunidad Valenciana	10,1%	12,5%	5,2%	9,8%	12,4%	4,5%	12,3%	15,2%	7,2%

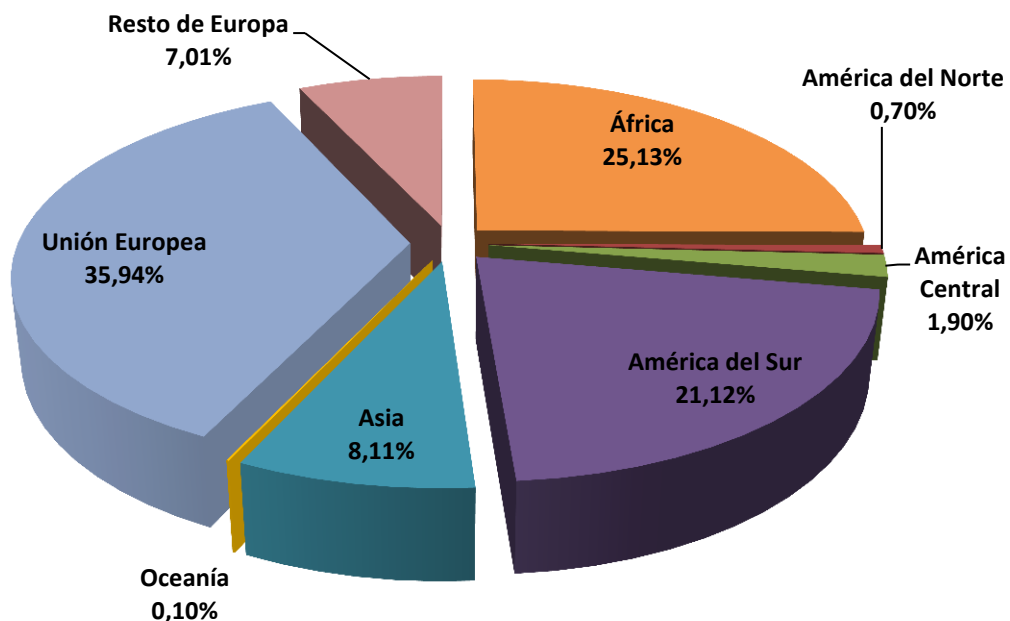
Fuente: Elaboración propia a través de los datos del MEC del año 2015

Gráfica 2. Porcentaje de alumnado extranjero en España según su región de origen



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEC del año 2015

Gráfica 3. Porcentaje de alumnado extranjero en la Comunidad Valenciana según su región de origen



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEC del año 2015

Después de analizar los estos datos extraídos del MEC, a grandes rasgos podemos deducir lo siguiente:

En el primer gráfico, que nos muestra la evolución de los extranjeros matriculados en las aulas españolas en los últimos 15 años, observamos que en el período que abarca desde el año 2001 hasta el año 2011 hay un crecimiento ascendente en el alumnado extranjero, que pasa de 207.112 alumnos en 2001 a 781.141 en 2011. Por otra parte cabe destacar que desde hace tres años, concretamente desde el año 2012, el número de alumnado extranjero ha sufrido un considerable descenso, seguramente debido a la crisis económica, debido a ello el número de alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias en el año 2014-2015 es de 712.089 alumnos, unos 24.160 alumnos menos que el año anterior.

Por lo que se refiere al número de alumnado extranjero por enseñanza no universitarias Tabla X, a nivel nacional se observa que dónde más concentración hay es en la Educación Primaria 245.684 y en la ESO 179.612 por ese orden, lo mismo pasa en el caso de la Comunidad Valenciana, (30.843 Educación Primaria y 23.751 ESO). Por lo que podemos deducir que el

alumnado inmigrante presente en España generalmente es un alumnado entre los 6 a los 16 años de edad. Por otra parte, observamos que dónde es menos numerosa la presencia de alumnado extranjero a nivel estatal es en Otros Programas Formativos de FP, (donde se engloban todos los cursos que el Instituto Municipal de Empleo gestiona directamente o en colaboración con otras entidades públicas o privadas) ,3.407 alumnos y en Enseñanzas Especiales Deportivas, 167 alumnos y lo mismo pasa en el caso de la Comunidad Valenciana, 231 y 0 alumnos respectivamente.

El porcentaje total del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias a nivel nacional (tabla C), supone un 8.5% del total de alumnado y en la Comunidad Valenciana un 10.1%. A nivel nacional El alumnado extranjero matriculado en centros Públicos supone un 10.4% del total de alumnado y en la Comunidad Valenciana un 12.5%. Por otra parte el porcentaje de alumnado extranjero matriculado en centros Privados ocupan 4.5% del total de alumnado en el caso de España y un 5.2% en el caso de la Comunidad Valenciana. De ello podemos deducir que hay mayor concentración de alumnado extranjero en centros Públicos que en Privados ya que suponen un porcentaje mayor en los primeros.

Si analizamos el alumnado extranjero por enseñanza obligatoria (ESO, Primaria), también observamos que hay un mayor porcentaje de alumnos extranjeros en los centros Públicos que en los privados, tanto a nivel nacional como a nivel de la Comunidad Valenciana. En el contexto estatal en la Educación Primaria, el alumnado extranjero supone un 10.6% del total de alumnado en Centros Públicos y en los centros Privados supone el 4.0% y en la ESO un 8.9% frente a un 5.9%.

En cuanto a la nacionalidad de origen (gráficas 1y 2), a nivel nacional destaca el alumnado procedente de Europa, 31.73% (Unión Europea 27.61%, Resto de Europa 4.12%) junto con el de África 31.62%, ambos superan al alumnado procedente de América Central y del Sur que en conjunto suma el 27.62% y que en los últimos años venía siendo el grupo mayoritario. Por países destacan Marruecos (172.236 alumnos), Rumanía (99.400), Ecuador (44.985), China (33.182) y Colombia (27.944 alumnos).

En el caso de la Comunidad Valenciana, aunque que con distintos porcentajes, se observa el mismo fenómeno, donde, el grupo mayoritario es el alumnado procedente de Europa, seguido

por el de África, y en tercer lugar el alumnado procedente de América Central y del Sur. Pero cabría resaltar que el alumnado procedente de Europa ocupa un porcentaje bastante amplio del alumnado extranjero, un 42.95%.

3.2 Marco legislativo

En este apartado se, se analizarán algunas de las políticas y leyes europeas, nacionales y de la comunidad valenciana a nivel de diversidad cultural.

3.2.1 A nivel europeo

En el tema de atención a la diversidad en la educación ha tenido mayor consideración y se ha profundizado más a nivel europeo que a nivel estatal o autonómico.

En el contexto europeo se pueden consultar los siguientes documentos:

- Declaración de los Ministros de Educación Europeos sobre educación intercultural en el nuevo contexto europeo (Conferencia Permanente de Ministros de Educación Europeos, Atenas, 2003)
- la Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática adoptada por el Comité de Ministros el 16 de octubre de 2002
- el Dictamen del Comité de las Regiones sobre la educación intercultural (1997)
- Recomendación del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la admisión, derechos y obligaciones de los estudiantes migrantes y cooperación con los países de origen adoptada por el Comité de Ministros el 12 de julio de 2006 (en inglés o francés)
- Libro Verde Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE. Bruselas, 3.7.2008 COM (2008) 423 final. **(ANEXO 2)**

Las políticas europeas se dirigen a favorecer la cohesión social y a alcanzar un nuevo concepto de ciudadanía europea, y se han orientado hacia tres vertientes relacionadas con el mundo educativo (Aguado *et al.*, 2006a: 31-32 en Gil Jaurena, 2008)

- El desarrollo de las competencias lingüísticas, el multilingüismo como forma de lograr una identidad europea intercultural.
- La lucha contra el racismo y la xenofobia.
- El desarrollo de una educación intercultural, desde la búsqueda y construcción de un nuevo concepto de cultura.

Los dos primeros enfoques han sido más desarrollados que el último, debido a que el tercero es más incipiente y todavía se está desarrollando.

Las diversas declaraciones de la Unión Europea, tratan del desarrollo de los derechos humanos, de los derechos de igualdad y de la necesidad de adoptar medidas contra la exclusión social, atendiendo a diversas circunstancias entre ellas la diversidad cultural. (Inés Gil Jaurena, 2008)

Esto ha dado lugar a las políticas de integración de los inmigrantes en la Unión Europea.

Estas acciones en un principio iban dirigidas a inmigrantes de países no comunitarios, para que pudieran tener unas nociones de la lengua y la cultura de los países de acogida. También incluía políticas de protección de su identidad cultural y del derecho a la educación en estos países.

Otras políticas se han centrado en la erradicación del racismo y la xenofobia. Estas acciones iban dirigidas a toda la población poniendo énfasis en los centros educativos.

“No obstante, estas políticas se han desarrollado de forma paralela a unas políticas sobre migración que han supuesto fuertes restricciones a la entrada en la UE de trabajadores provenientes de países extra-comunitarios pobres.” (Gil Jaurena, 2008 p.208).

Recientemente las políticas se están centrando en la integración social de los inmigrantes mediante la utilización de los cauces y servicios ordinarios al igual que el resto de la población. Las últimas políticas se están orientando al enfoque intercultural, como una vía de integración basada en los valores democráticos.

Respecto al tercer eje citado anteriormente el de la educación intercultural, el documento más importante que se ha encontrado es el Dictamen del Comité de las Regiones sobre la "La educación intercultural" (1997).

Este texto es más importante por el contenido que tiene al tratar la educación intercultural, que por su influencia práctica, actualmente muy limitada.

En este texto se trata la diferencia entre los términos "multicultural" e "intercultural" y se resaltan especialmente los siguientes puntos:

"que la educación intercultural debería tomar como punto de partida el reconocimiento del carácter multicultural de la sociedad europea y el valor especial inherente a todas las culturas. Por ello, debería constituir un principio y un planteamiento para atajar aquellos problemas y conflictos que surjan en razón de esta diversidad cultural y lingüística. Se trata de un planteamiento que se opone a cualquier tipo de pensamiento o praxis segregacionista"

(Punto 2.1.).

"que el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural por los centros escolares y la formación significa romper definitivamente con esa idea errónea según la cual la concepción lingüística y cultural dominante que se enseña a los escolares es la única forma legítima de comunicación (...)" (punto 2.2.).

A pesar de que el Consejo de Europa y la Comisión Europea son dos organismos que han influido en los desarrollos educativos relacionados con la diversidad cultural en las sociedades europeas, el impacto de estas en las políticas nacionales educativas ha sido limitado, ya que los Estados europeos no les han permitido interferir en el dominio educativo, puesto que se considera como ámbito exclusivo de la jurisdicción nacional (Jagdish S. Gundara, 2000 citado en Gil Jaurena, 2008)

“Se trata por tanto de recomendaciones y no de normativas de aplicación prescriptiva y regulada a nivel europeo”. (Gil Jaurena, 2008).

3.2.2 En el contexto Español

En el contexto nacional, el concepto de educación en la diversidad ha ido evolucionando en las diferentes leyes educativas españolas. Han sido muchos los cambios, tanto por lo que se refiere a la terminología relacionada con la diversidad cultural, como en cuanto a los objetivos de esa diversidad cultural.

La Constitución Española reconoce el derecho a la educación como derecho fundamental, dotándolo de los mecanismos jurídicos necesarios para hacerlo real.

“Todos tienen el derecho a la educación...La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales ... Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza...” (Art. 27 Constitución Española).

A continuación un cuadro que mostrara la presencia de la educación intercultural en las leyes educativas españolas:

Cuadro 2. Tratamiento de la diversidad cultural en las Leyes Educativas

Ley	Artículo	Aportaciones
Ley general de educación, LGE (6 de agosto 1970)	(Art. 2.2) y (art.48.1 y 48.2)	Garantiza el derecho a la educación de los extranjeros en igualdad, a los estudiantes españoles. No obstante esta ley no trata la presencia de estudiantes extranjeros en términos de interculturalidad y fija como objetivo que los extranjeros se informen de la “cultura española”, sin llegar a considerar sus verdaderas necesidades educativas.
Ley reguladora del derecho a la educación, LODE (4 de julio de 1985)	(Art. 1.3)	Esta ley equipara en derechos a los estudiantes extranjeros con los españoles. Hace hincapié en una educación que sirva para desarrollar las capacidades y la propia personalidad.. Por otro lado la ley articula medidas compensatorias para los alumnos que así lo necesiten.
Ley de ordenación general del sistema educativo, LOGSE	(Art. 2.3.c), (art.63.1 y 63.2) y (art.64)	En su título 5º ya habla de medidas correctoras para combatir la desigualdad y en su lenguaje legal va introduciendo términos en los que hace más hincapié en la cultura y no tanto con el hecho de ser extranjero. Aparece el respeto a la cultura de cada alumno como uno de los principios básicos de esta Ley. Ya no se utilizan vocablos como “inmigrante” o “extranjero” y se habla de principios de carácter étnico, cultural o de origen geográfico. La ley establece, medidas compensatorias para las carencias que los grupos de alumnos inmigrantes pudieran presentar.

Ley Orgánica de Calidad en la Educación, LOCE (24 de Diciembre de 2002)	(Art. 2.1) y (art.42.1, 42.2, 42.4 y 42.5)	Esta ley que surgió sin casi desarrollo previo, mantiene los derechos de los alumnos extranjeros equiparando su derecho a la educación al de los alumnos españoles. Se observaron diversas modificaciones sobre todo en la asignatura de música considerada como un método integrador en la sociedad. Sin embargo estas modificaciones de contenidos no quedaban respaldadas por los mismos cambios en los objetivos, en los criterios de evaluación etc., para garantizar un educación intercultural, de modo que la LOCE estaba más orientada al multiculturalismo, recuperando un lenguaje que se asemeja más a la LGE de 1970.
Ley Orgánica de Educación, LOE (3 de Mayo de 2006)	(Art. 1 y 2) y (art. 71 a 90)	

Fuente: Elaboración propia

La ley vigente en la actualidad es la *Ley Orgánica de Educación, (LOE 3 de Mayo de 2006)*, en esta ley se emplea por primera vez el término interculturalidad. Establece la atención a la diversidad como un principio básico del sistema educativo para atender a la necesidad que abarca todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Con esta ley se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible a todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales y para ello necesitaran educación de calidad adaptada a sus necesidades individuales.

Entre los artículos de la LOE que tratan la diversidad cultural del alumnado destacaremos los siguientes: (Art. 1 y 2), (Art. 19, 22,23 y 26) y (Art. 71 a 90). **(ANEXO 3)**

Tabla 4. Equidad en la Educación

TITULO II: EQUIDAD EN LA EDUCACION	
CAPITULO I: <i>Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo</i>	
Necesidades educativas especiales	Circunstancias sociales
	Discapacidad (física, psíquica, sensorial)
	Trastornos graves de conducta
Dificultades específicas de aprendizaje	
Altas capacidades intelectuales	
Integración tardía en el sistema educativo español	Proceder de otros países
	Cualquier otro motivo
Condiciones personales o de historia escolar	
CAPITULO II: <i>Compensación de las Desigualdades en Educación</i>	
Factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole	

Fuente: Elaboración propia a partir de la LOE, 2006

3.2.3 En la comunidad Valenciana

En el caso de la comunidad valenciana citaremos tres leyes en el campo de la diversidad cultural en la educación:

- **ORDEN de 18 de junio de 1999, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regula la atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. (DOCV, nº3527, 29/06/1999).**

Esta orden va dirigida a atender a la diversidad en cada centro educativo:

Estas medidas van dirigidas especialmente a aquel alumnado que pertenezca a minorías étnicas, que este en situaciones sociales o culturales desfavorecidas, que presente dificultades

graves de aprendizaje y de convivencia, o que padezca discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales.(1.Disposiciones generales)

Los centros docentes de Educación Secundaria, públicos y privados, elaborarán un Plan de actuación para la atención a la diversidad del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Esta orden será de aplicación en el ámbito territorial de gestión de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana. Teniendo en cuenta que según los alumnos que estén escolarizados en dichos centro se tienen que optar unas u otras medidas integradoras, estas medidas se podrían dividir en medidas específicas y medidas generales, las primeras dirigidas a todo el alumnado de la educación secundaria y las otras para alumnos con necesidades específicas , medidas tales como concreción de currículo etc.,.

En lo referente al tratamiento de la diversidad cultural destacaremos:

Artículo 4.3

Así mismo, los centros docentes que escolaricen alumnado procedente de otras etnias o culturas tendrán especialmente en cuenta en la elaboración del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular la incorporación de aspectos que promuevan entre todo el alumnado, el conocimiento, el respeto y la valoración de la diversidad social y cultural.

- **ORDEN de 4 de julio de 2001, de la Consellería de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa. (DOCV, nº4044, 17/07/2001). (ANEXO 4)**

Esta orden es de aplicación para los centros públicos, concertados y privados que se encuentren en la Comunidad Valenciana, que atienden a alumnado con necesidades especiales en Educación Infantil, Primaria, Educación Secundaria Obligatoria.

Se considera alumnado con necesidades especiales aquel presente dificultades en la inserción escolar debido a una situación desfavorable, provocada por situaciones sociales, económicas, culturales y étnicas o personales.

- **LEY 15/2008, de 5 de diciembre, de la Generalitat, de Integración de las Personas Inmigrantes en la Comunitat Valenciana. (DOGV, nº5911, 11/12/2008). (ANEXO 5)**

Con el aumento de las personas inmigrantes durante los últimos años en la comunidad valenciana, es necesario establecer un modelo que posibilite la integración de dichos

inmigrantes, esta integración debe conseguirse mediante la convivencia respetuosa entre todos los individuos.

Esta integración, también implica el reconocimiento de una serie de derechos a la comunidad de inmigrantes, así como el cumplimiento de unos deberes que parten de unos criterios de convivencia características de la sociedad española y valenciana.

Esta ley deja un apartado dedicado a la educación y la cultura en su capítulo 3. En este apartado se indican unas garantías para favorecer que los inmigrantes puedan acceder a la educación, también se presentan unas medidas para potenciar el correcto cumplimiento de estas medidas en la educación .

Después de analizar la legislación sobre la diversidad cultural en la Comunidad Valenciana, podemos decir que en general se observan leyes que van dirigidas a favorecer la diversidad en los centros educativos, por tanto diremos que las políticas hacen tratamiento de la diversidad y sobretodo de la diversidad en el contexto de cultura y minorías étnicas. Se observan políticas para favorecer la convivencia en los centros y se alude al término intercultural para enfocarlo en la educación, como un elemento enriquecedor. También unas medidas compensatorias para ayudar a la integración, medidas que también se enfocan a las minorías étnicas y a los inmigrantes. Por otra parte las medidas para hacer cumplir estos objetivos son medidas favorecedoras y coherentes que velan por el cumplimiento de dichas garantías.

3.3 Prácticas a la diversidad.

3.3.1 En el ámbito nacional

A nivel estatal destacaremos dos de atención a la diversidad en la educación:

- Programa de lengua y cultura portuguesa y
- Programa Mus-e

PROGRAMA DE LENGUA Y CULTURA PORTUGUESA.

Está gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia en coordinación con la Embajada de Portugal. En un principio estaba enfocado a favorecer la integración de aquellos alumnos de origen portugués o luso parlantes. Se desarrollaba en centros donde se escolarizan alumnos de origen portugués y tenía como objetivo principal mantener y desarrollar las referencias lingüísticas y culturales de los alumnos de origen portugués y darlas a conocer al resto del alumnado y comunidad educativa.

Para desarrollar el programa se adscribió profesorado portugués a los centros de educación españoles. En los centros de Educación Infantil y Primaria se llevaban a cabo actividades que entraban en el horario escolar, mediante “clases integradas” (profesorado portugués y español desarrollan actividades conjuntas para todos los alumnos que componían la clase) o en “clase simultaneas” (en las que el profesorado portugués atiende a los alumnos que han elegido apuntarse al programa). Además se desarrollan actividades culturales, como visitas, Semanas Culturales, Clubes de Portugués. En algunos Centros de Secundaria donde el portugués tiene condición de materia optativa, la participación en este programa ha sido bastante reducida.

Hoy en día este programa está más encaminado hacia la enseñanza de la lengua portuguesa como una lengua extranjera, lo que es más acorde a la realidad actual y a los nuevos destinatarios del programa. Ya no tiene objeto ayudar a la conservación de la lengua y cultura maternas de los inmigrantes; el objetivo ahora es integrar esta enseñanza en el currículo español como segunda lengua extranjera, poniendo en valor la importancia que la lengua portuguesa está adquiriendo debido a la expansión de economías emergentes como Angola y Brasil (OCDE).

PROGRAMA MUS-E

Programa realizado por el ministerio de educación en colaboración con la fundación Yehudi Menuhin, el programa trata de fomentar las artes, especialmente de la música, canto y teatro en el ámbito escolar

Los objetivos de este programa son:

- Prevenir la violencia, el racismo, la exclusión y estimular la tolerancia entre las personas.
- Promover la integración social de niños y niñas que viven en ambientes desfavorecidos y en situaciones de dificultad social.
- Favorecer el encuentro, el respeto y el diálogo entre las distintas culturas en el ámbito de la educación a través de las actividades artísticas.
- Dar voz a los niños para que puedan expresar su potencial creativo y que les proporciona una sensación de bienestar, apertura de sus posibilidades de desarrollo, de su personalidad a través del arte.

3.3.2 En el ámbito de la Comunidad Valenciana

En el contexto comunitario citaremos algunas prácticas de centros escolares de la comunidad para atender a la diversidad cultural en el aula:

- **Proyecto conjunto de centros de: Grao de Castellón**
- **C.P. Cuba de Torrevieja (Alicante)**

Estos proyectos son iniciativa de un colegio, o iniciativas conjuntas de varios colegios de la zona. Son planes de acogida centrados en el alumnado recién llegado y también en las minorías étnicas existentes en los diferentes centros educativos.

Estos planes tienen como objetivo integrar dicho alumnado en la vida escolar, compensar en la medida de lo posible las desigualdades socioculturales y fomentar la motivación y el interés por el estudio.

3.4 Problemas que se presentan a la diversidad cultural en la escuela

Una vez tratado el contexto actual de la diversidad, través de las estadísticas, las políticas y las prácticas a la diversidad cultural, nos centraremos en los problemas que se plantean a la interculturalidad en el contexto de la educación

A grandes rasgos los problemas que se presentan en la educación española son

Los problemas concretos con los que se debe enfrentar la educación en la diversidad en el contexto escolar son: (Rodríguez Rojo, M. 1995 y Gimeno, S. 1995 citados en revista académica digital Hekademus año 2010 p. 125)

- *El currículum actual dista de ser un resumen representativo de los aspectos claves de la cultura de la sociedad en la que surge el sistema escolar.*
- *Se produce una aculturación académica. Los contenidos vienen definidos a nivel oficial y en ningún momento representan los intereses, aspiraciones, formas de pensamiento, expresión y comportamiento de los diferentes grupos sociales presentes en la población y de los cuales se nutre el propio sistema educativo.*
- *La cultura escolar propone e impone no solo formas de pensar, sino comportamientos dentro de los centros y de las aulas, de acuerdo con ciertas formas éticas que regulan la interacción entre los sujetos.*
- *Las prácticas organizativas y metodológicas imponen una homogeneización de tratamientos pedagógicos con los alumnos.*

Por otra parte según los problemas que genera la diversidad cultural en el contexto educativo se pueden englobar en cuatro grandes bloques:

Las barreras del lenguaje que hacen muy difícil que se produzca una comunicación (ya sea por el desconocimiento de la lengua de enseñanza que tienen algunos padres y por otro lado los recursos insuficientes que tienen las escuelas como por ejemplo para tener servicios de intérpretes), todo esto ocasiona una comunicación limitada, generalmente sobre las notas etc.

Las barreras socioeconómicas que tiene algunas familias ya sea debido a unas condiciones de vida precarias, horarios de trabajo..., nivel de escolarización insuficiente para poder ayudar a sus hijos en los estudios, poco interés en la vida de la escuela l no vela como una prioridad.

Barreras culturales: Sobretudo la diferencia entre los programas en la escuela, no es igual lo que conocen los padres, es decir el sistema que se implante en sus lugares de origen que lo que se encuentran en los países donde han emigrado. Puede haber diferencias en los valores

de la educación, en los reglamentos, en los horarios escolares, formas de evaluación y métodos de relacionarse en la escuela y en la familia. También se observan diferencia de los valores familiares de la sociedad de acogida y la de origen.

Por último nos encontramos con barreras institucionales, dificultad de que algunos padres de percibir a los profesores como agentes educativos competentes y considerar a la escuela como un lugar donde tienen el deber y el derecho de participar y por ende una dificultad de que la escuela traspase lo estrictamente escolar por la actitud cerrada que manifiestan los padres y algunos profesores.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE CENTROS EDUCATIVOS Y RESULTADOS OBTENIDOS.

En el presente TFG se han analizado tres colegios de diferentes áreas de Valencia, el Colegio Sagrada Familia de Silla, es un colegio católico concertado, Colegio Luis Vives de Silla, éste es de titularidad pública y finalmente el Colegio Santa Cruz de Mislata, este último es una escuela cooperativa.

Colegio Público Luís Vives

El colegio Luís Vives, es un centro de educación Infantil y Primaria fundado en 1961, está situado en la localidad de Silla, en la provincia de Valencia.

El colegio está dividido en dos plantas, con 3 aulas de infantil y 6 de primaria. La plantilla del centro está integrada por 16 profesores que atienden a un total de 140 alumnos, de los cuales 90 alumnos son de origen extranjero, procedentes de diversos países: (Ecuador, Brasil, Chile, Colombia, Argentina, Nigeria, Sahara, Marruecos, Bulgaria, Rumanía, China...).

Colegio Sagrada Familia

El Colegio Sagrada Familia, está ubicado en la zona urbana de la localidad de Silla, en Valencia. El centro fue fundado en 1915, regentado en principio por las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paúl hasta Septiembre de 1987, momento en que las religiosas dejaron el colegio y el claustro de profesores quedó formado por laicos.

Actualmente el colegio es de titularidad concertada, ya que está financiado mayoritariamente por fondos públicos. Este centro educativo cuenta con 6 grupos de segundo ciclo de Educación Infantil, 9 grupos de Educación Primaria, 4 grupos de Educación Secundaria y un aula de integración Primaria.

El centro cuenta con 33 docentes en sus filas, que imparten clase a 562 alumnos de los cuales 24 son extranjeros, sobretodo nigerianos y de Europa del Este.

Colegio Santa Cruz

El Colegio fue fundado en 1963, en la localidad de Mislata, está catalogado como centro CAES y cuenta con los siguientes niveles educativos: Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Ciclos Formativos de Grado Medio.

En 1991, con la apertura del Centro de Acogida al Refugiado (CAR) en Mislata, el centro abre sus puertas a todos los niños y niñas que llegan a España para que puedan tener una educación integral y aprendan nuestro idioma.

Además, en el año 2000 se inicia la colaboración con la Asociación Humanitaria Internacional de Mislata (AHUIM), que acoge a niños y niñas Saharauis para tratar sus enfermedades en Valencia. Durante sus largas estancias en España, los niños y niñas de esta asociación se escolarizan en nuestro centro.

Desde el año 2006, el colegio cuenta con aulas PASE (Programa de Acogida al Sistema Educativo) en las cuales se da una atención individualizada al alumnado que se incorpora a nuestro sistema educativo y que desconoce uno o los dos idiomas oficiales de nuestra Comunidad.

En el año 2011 el Colegio se convierte en una escuela cooperativa, adoptando los principios educativos que ello conlleva.

El colegio cuenta con 25 profesores que imparten clase a unos 450 alumnos, de los cuales alrededor de 250 son extranjeros donde encontramos de diversas nacionalidades.

4.1 Idea general sobre la interculturalidad en los diferentes centros

Para recopilar toda la información necesaria acerca de los tres colegios y los métodos que aplican para el tratamiento de la diversidad, se concertaron entrevistas de una duración entre una 1 hora y 30 minutos con un profesor o un jefe de estudios de cada uno de los colegios.

Durante la entrevista, los profesores hacían una breve introducción del colegio y después explicaban los métodos que seguían para el tratamiento de la diversidad en el centro.

En los tres centros estudiados se tiene una idea clara sobre la diversidad cultural en el aula y la enseñanza intercultural. Todos comparten la idea de que una educación intercultural es más enriquecedora y beneficiosa para los alumnos y genera una mejor convivencia. Destacar que en el colegio Santa Cruz de Mislata, los profesores, a la hora de trabajar con un alumno, no se centran exclusivamente en su diversidad, sino que dan más importancia a las necesidades propias del alumno, para así poder atenderlas.

Problemas que se presentan en la educación

Analizados los tres colegios, se ha llegado a la conclusión de que los problemas más frecuentes que genera la diversidad cultural en la enseñanza son los siguientes:

- Distancia lingüística, debido a diferencias en el idioma.
- Las diferencias culturales, una percepción distinta de la escuela, ya que la idea de escuela percibida por la familia inmigrante no suele coincidir con la realidad, es decir no coincide el mismo sistema de educación de las escuelas de los países de origen con las de aquí.
- Conflictos entre los niños y los padres por diferencias raciales, culturales etc.

- Abandono escolar prematuro entre los alumnos extranjeros, esto es generalmente debido a que muchas familias viven en situaciones muy precarias, que les impiden hacerse cargo de los gastos educativos de sus hijos y a que la mayoría de los alumnos inmigrantes acaban dejando los estudios al cumplir los 16 años, para incorporarse al mercado laboral siendo una fuente de ingresos necesaria para el sustento de sus familias.
- Poca interacción de las familias inmigrantes con el entorno escolar, debido a la situación familiar y a las diferencias lingüísticas y económicas.
- Dificultad de integración o integración tardía de algunos alumnos. Hay un porcentaje de alumnos que a pesar de aprender el idioma y haber pasado ya una larga temporada en nuestro país, les sigue constando integrarse porque no se adaptan a su nueva vida y tienen nostalgia de su país de origen ello les lleva a una situación de aislamiento que les impide relacionarse y hacer nuevos amigos.

4.2 Iniciativas que se siguen y su recepción

En los tres centros entrevistados, se siguen medidas para favorecer la diversidad cultural en el aula, cabe destacar que algunos colegios tienen unas iniciativas más desarrolladas a la hora de tratar la diversidad cultural.

COLEGIO SAGRADA FAMILIA DE SILLA

En el Colegio Sagrada Familia de Silla, se sigue un plan de acogida donde se desarrollan las siguientes pautas:

Entrevista inicial:

Donde el equipo directivo se reúne con los padres del alumno, para saber sobre su origen, su cultura, la lengua materna, la escolarización previa, residencia y componentes de la familia. Esta información es recogida en el registro acumulativo de datos (RADA). También se le facilita a los padres del alumno temas de interés como; organización y funcionamiento del centro

(horarios, actividades, material necesario, información sobre las ayudas para el material didáctico, los servicios sociales que sean de ayuda. Por último se hace una presentación formal de tutor a los padres y al nuevo alumno.

Criterios de referencia:

Se elaboran unos criterios de referencia para adscribir al nuevo alumno al nivel más conveniente, se tiene en cuenta: (edad, conocimientos previos, grado de conocimiento de la lengua escolar).

Actuaciones del profesorado y medidas de integración del nuevo alumno:

- A) El tutor presenta el nuevo alumno a los alumnos y profesores y se le explican las normas y pautas de convivencia.
- B) Se elaboran estrategias comunicativas para favorecer el aprendizaje de la lengua:
- Potenciar actividades orales , donde se hable la lengua e impliquen una comunicación entre los compañeros.
 - Evitar caer en un proceso de corrección que pueda limitar al alumno.
- C) Actuaciones concretas con el alumno

Se realiza una evaluación inicial para saber el nivel del alumno en todas las áreas y su nivel de la lengua oral y escrita, y así poder atenderle según sus necesidades.

Partiendo de los resultados de esta evaluación inicial se elabora una adaptación curricular del alumno, donde:

- Se le da al alumno soporte lingüístico que inicialmente será oral.
- Se le proporcionan un tutor de apoyo y un psicopedagogo, que dedican parte de su tiempo a atender las carencias académicas de este alumnado.

COLEGIO SANTA CRUZ DE MISLATA

En el colegio Santa Cruz de Mislata, también se dispone de un Plan de Actuación meticuloso para atender al alumnado inmigrante y favorecer la interculturalidad. De este plan de actuación destacamos las siguientes medidas: **(ANEXO 6)**

Programa de compensación educativa:

Donde se desarrollan medidas para la integración social y educativa, para la integración cultural, asesoramiento familiar y para fortalecer la participación y la convivencia.

Programas ligados a atender las necesidades lingüísticas:

Se desarrolla un aula PASE (Programa de Acogida al Sistema Educativo) con los siguientes objetivos:

- Proporcionar al alumnado competencia inicial en la lengua base del programa (Castellano).
- Facilitar la incorporación al grupo de referencia y reducir el periodo de integración escolar de este alumnado.
- Dotar al alumnado de una competencia lingüística, social, comunicativa y académica (mediante programas en castellano y en valenciano).
- Potenciar autonomía personal

Actuaciones con las familias:

Son actuaciones de colaboración con las familias de los alumnos escolarizados, con las que se pretende:

- Fomentar la participación y el sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa de las familias.
- Mejorar la implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos

- Mejorar las habilidades relacionadas con la lectura y expresión oral de los participantes.

Por último señalar que el Colegio Luís Vives de Silla, está adscrito a una iniciativa de la Conselleria llamada Contrato Programa, donde colaboran mutuamente y la Conselleria envía profesores para suplir las carencias lingüísticas de los alumnos inmigrantes del centro.

Cabe destacar, que las iniciativas descritas tienen una buena acogida en el entorno escolar y en las familias, y por tanto se podría concluir que están siendo productivas.

4.3 Perspectivas de futuro

Con todas estas medidas que se están llevando a cabo se pretende conseguir la integración del alumnado extranjero y de minorías étnicas en todos los ámbitos escolares.

Se espera hacer de la educación una herramienta de inclusión en evolución permanente y que todos los centros dispongan de unos programas detallados para fomentar la integración cultural.

CAPÍTULO 5. PROPUESTA DE MEJORA

Las propuestas de mejora que se plantean para la integración cultural se dividen en tres bloques. En primer lugar las propuestas de mejora que se deberían llevar desde el ámbito institucional, en segundo lugar las propuestas que se podrían llevar a cabo en el propio colegio y por último se presentan algunas propuestas que se piensa que contribuirían a la preparación del profesorado.

5.1 Propuestas desde del ámbito institucional

Después de haber analizado la situación de tres colegios del entorno y de profundizar en el tema de la diversidad cultural y la interculturalidad, se proponen las siguientes medidas para mejorar la integración cultural desde las instituciones políticas:

- Potenciar y seguir desarrollando una legislación que abogue por el tratamiento de la diversidad
- Desarrollo de campañas de sensibilización por parte de las Administraciones Públicas para fomentar la interculturalidad en los colegios
- Elaborar programas de formación para profesores, donde se les informe sobre las costumbres y la cultura de los países de origen de los alumnos extranjeros y así prepararlos para una mejor gestión de la convivencia.
- Destinar recursos para los colegios, para que dispongan de una correcta gestión de la diversidad, teniendo acceso a mediadores culturales y a un amplio material pedagógico.

5.2 Propuestas en el ámbito del colegio.

Tras el análisis de las medidas que se aplican en los tres centros analizados, se plantean las siguientes medidas, sobretodo son medidas ligadas atender las necesidades lingüísticas, al fomento del respeto por la diversidad y el autoaprendizaje de los alumnos.

- Proporcionar programas de apoyo a los alumnos extranjeros con dificultades lingüísticas, para que adquieran un conocimiento normal de la lengua
- Potenciar en el ámbito escolar la autorregulación del aprendizaje del alumno, aspectos como la autoconfianza y la autoestima del alumno, para conseguir que no tenga miedo de expresarse (no corrigiendo en exceso al alumno).
- Realizar actividades de carácter intercultural, para fomentar el respeto entre los alumnos, y potenciar la autoestima del alumnado inmigrante.

- Introducir en el currículo escolar planteamientos interculturales que incluyan el idioma materno, tradiciones culturales etc.
- Facilitar al alumnado de la escuela el desarrollo de conocimiento y el respeto a la diversidad cultural existente en el entorno escolar.

5.3 Propuestas con el Profesorado

Según los casos analizados se ha observado que es necesario fortalecer los aspectos formativos del profesorado en relación a todas las dimensiones de la educación intercultural.

Para ello se propone:

- Una formación del profesorado en lo relacionado con la diversidad y el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Es necesario que el profesorado tenga un intercambio con compañeros de otros centros, donde se comparten ideas sobre lo que se está aplicando en la educación intercultural.
- El profesorado debe de tomar conciencia de las teorías que implica la educación (escuela, aprendizaje, estudiante) para que orienten su actuación educativa. El profesorado debe de tener en cuenta las situaciones socioeducativas del alumnado para aplicar las prácticas o métodos necesarios a cada caso particular.
- Conocimiento de las culturas en contacto, mediante la facilitación de medios formativos, para que el profesorado adquiera una mayor sensibilidad para percibir la diversidad desde la diferencia y la riqueza y no desde el déficit.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

Después de las investigaciones realizadas y habiendo finalizado el siguiente TFG, se podría concluir que la diversidad cultural es un tema que actualmente está en auge y constante cambio. Después de haber analizado, el tratamiento que se hace a la diversidad en varios colegios, se podría decir que en general se están siguiendo medidas y políticas beneficiosas para la integración, lo cual plantea un panorama esperanzador para la diversidad en la educación, sin embargo hay que seguir mejorando en temas como; las asignaciones presupuestarias a los centros educativos para favorecer medidas de integración, concretar los criterios de clasificación de los estudiantes que deberían recibir dichas ayudas, por último ofrecer medidas para garantizar que se cumplan las leyes educativas a favor de la diversidad y consecución de los objetivos de la educación intercultural.

Otras conclusiones obtenidas de la realización del siguiente trabajo son:

- La escuela es el mejor lugar para desarrollar y fomentar la integración social, mediante el fomento del respeto y conocimiento de otras culturas en el aula.
- La educación intercultural, es el mejor enfoque para la integración ya que plantea la interacción de unas culturas con otras en condiciones de igualdad produciendo un enriquecimiento mutuo de los individuos.
- Las políticas, leyes y medidas realizadas en el campo de la diversidad cultural son amplias y esperanzadoras, pero hay que seguir avanzando y actualizándose a los nuevos tiempos, desarrollando medidas y políticas sólidas y velando por su cumplimiento.
- A pesar de la existencia de leyes que regulan la diversidad en la educación y de las muchas medidas propuestas por diferentes organismos para ser aplicadas en los centros escolares, hay que destacar que pocos colegios disponen de un plan de actuación concreto que medidas para la interculturalidad, esto podría ser debido a que muchos colegios no reciben las ayudas necesarias por parte de las administraciones para su elaboración, o porque no le dan la suficiente importancia dentro de su currículum educativo.

BIBLIOGRAFÍA

Libros

- LLUCH I BALAGUER, J Y SALINAS CATALÁ, J. (1996). *La Diversidad Cultural en la Práctica Educativa*. Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaria General Técnica.

Revistas

- MORENO VARGAS, M. J. (2010) “La interculturalidad en Educación Primaria” en *Revista Educativa Digital*, núm. 7, p. 115-132.
- RODRIGUEZ VARGAS, A. (2012) “Modelos de gestión de la diversidad cultural y la integración escolar del alumnado inmigrado” en *Revista Educación Inclusiva*, vol. 5, núm. 3, p. 47-62.

Referencias Electrónicas

- CALVO BUEZAS, T. *Diversidad cultural y educación: un reto para el siglo XXI*.
<<http://www.caritas.es/imagesrepository/CapitulosPublicaciones/636/04%20-%20DIVERSIDAD%20CULTURAL%20Y%20EDUCACION%20UN%20RETO%20PARA%20EL%20SIGLO%20XXI.PDF>>
[Consulta: 19 de Octubre de 2015]
- *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural* (2002). Núm. 1. Perú: Unesco.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>
[Consulta: 25 de Septiembre de 2015]
- *Diversidad cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo en aula* (2005), vol. 3. Santiago, Chile: AMF Imprenta.
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001512/151226s.pdf>>
[Consulta: 23 de Septiembre de 2015]

- GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. *La investigación sobre educación intercultural en España. Evolución temática, metodológica, necesidades y tendencias futuras.* <<http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/WeblCongMedit/PDFs/investiga2.pdf>>
[Consulta: 22 de Octubre de 2015]
- GIL JAURENA, I. (2008). *El enfoque intercultural en la educación primaria: una mirada a la práctica escolar.* Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia <<http://www.uned.es/grupointer/tesisinesgiljaurena.pdf>>
[Consulta: 10 de Octubre de 2015]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. *Estadísticas enseñanzas no universitarias curso 2014-2015*
<<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2014-2015-Datos-Avances.html>>
[Consulta: 25 de Octubre de 2015]
- MUÑOZ SEDANO, A. (1998) “Hacia una educación multicultural: Enfoques y modelos” en Revista Complutense de Educación, vol. 9, núm. 2, p. 101-135.
<<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED9898220101A/17334>>
[Consulta: 17 de Octubre de 2015]
- RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R.M. Atención a la diversidad cultural en la escuela. Propuestas de intervención socioeducativa
<<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2044593.pdf>>
[Consulta: 19 de Octubre de 2015]
- VARGAS HERNÁNDEZ, K. (2008). *Diversidad cultural: revisión de conceptos y estrategias.* Trabajo Final de Máster. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra
<http://cultura.gencat.cat/web/.content/sscc/gt/arxiu_gt/diversidad_cultural_conceptos_estrategias.pdf>
[Consulta: 15 de Octubre de 2015]

- RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R.M. Atención a la diversidad cultural en la escuela.

Propuestas de intervención socioeducativa

<<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2044593.pdf>>

[Consulta: 19 de Octubre de 2015]

Leyes

- ESPAÑA. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. BOE, 4 de Mayo de 2006, núm. 106, p. 17158-17207
- ESPAÑA. Orden de 18 de junio de 1999, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regula la atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. DOCV, 29 de Junio de 1999, núm. 3527, p. 11255-11403
- ESPAÑA. Orden de 4 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa. DOCV, 17 de Julio de 2001, núm. 4044, p. 16282-16293
- ESPAÑA. LEY 15/2008, de 5 de diciembre, de la Generalitat, de Integración de las Personas Inmigrantes en la Comunitat Valenciana. DOGV, 11 de Diciembre de 2008, núm. 5911, p. 90324-90337

ANEXOS

ANEXO 1: Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural

Adoptada por la 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO París, 2 de noviembre de 2001

La Conferencia General,

Reafirmando su adhesión a la plena realización de los derechos humanos y de las libertades fundamentales proclamadas en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en otros instrumentos jurídicos universalmente reconocidos, como los dos Pactos Internacionales de 1966 relativos uno a los derechos civiles y políticos y el otro a los derechos económicos, sociales y culturales,

Recordando que en el Preámbulo de la Constitución de la UNESCO se afirma “(...) que la amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua”,

Recordando también su Artículo primero que asigna a la UNESCO, entre otros objetivos, el de recomendar “los acuerdos internacionales que estime convenientes para facilitar la libre circulación de las ideas por medio de la palabra y de la imagen”,

Refiriéndose a las disposiciones relativas a la diversidad cultural y al ejercicio de los derechos culturales que figuran en los instrumentos internacionales promulgados por la UNESCO (1),

Reafirmando que la cultura debe ser considerada el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (2),

Comprobando que la cultura se encuentra en el centro de los debates contemporáneos sobre la identidad, la cohesión social y el desarrollo de una economía fundada en el saber,

Afirmando que el respeto de la diversidad de las culturas, la tolerancia, el diálogo y la cooperación, en un clima de confianza y de entendimiento mutuos, son uno de los mejores garantes de la paz y la seguridad internacionales,

Aspirando a una mayor solidaridad fundada en el reconocimiento de la diversidad cultural, en la conciencia de la unidad del género humano y en el desarrollo de los intercambios interculturales,

Considerando que el proceso de mundialización, facilitado por la rápida evolución de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, pese a constituir un reto para la diversidad cultural crea las condiciones de un diálogo renovado entre las culturas y las civilizaciones,

Consciente del mandato específico que se ha conferido a la UNESCO, en el sistema de las Naciones Unidas, de asegurar la preservación y la promoción de la fecunda diversidad de las culturas,

Proclama los principios siguientes y aprueba la presente Declaración:

IDENTIDAD, DIVERSIDAD Y PLURALISMO

Artículo 1 – La diversidad cultural, patrimonio común de la humanidad

La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.

Artículo 2 – De la diversidad cultural al pluralismo cultural

En nuestras sociedades cada vez más diversificadas, resulta indispensable garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos con identidades culturales a un tiempo plurales, variadas y dinámicas. Las políticas que favorecen la integración y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz. Definido de esta manera, el pluralismo cultural constituye la respuesta

política al hecho de la diversidad cultural. Inseparable de un contexto democrático, el pluralismo cultural es propicio para los intercambios culturales y el desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública.

Artículo 3 – La diversidad cultural, factor de desarrollo

La diversidad cultural amplía las posibilidades de elección que se brindan a todos; es una de las fuentes del desarrollo, entendido no solamente en términos de crecimiento económico, sino también como medio de acceso a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria.

DIVERSIDAD CULTURAL Y DERECHOS HUMANOS

Artículo 4 – Los derechos humanos, garantes de la diversidad cultural

La defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana. Ella supone el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular los derechos de las personas que pertenecen a minorías y los de los pueblos indígenas. Nadie puede invocar la diversidad cultural para vulnerar los derechos humanos garantizados por el derecho internacional, ni para limitar su alcance.

Artículo 5 – Los derechos culturales, marco propicio para la diversidad cultural

Los derechos culturales son parte integrante de los derechos humanos, que son universales, indisolubles e interdependientes. El desarrollo de una diversidad creativa exige la plena realización de los derechos culturales, tal como los definen el Artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos y los Artículos 13 y 15 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Toda persona debe tener la posibilidad de expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural; toda persona debe tener la posibilidad de participar en la vida cultural que elija y conformarse a las prácticas de su propia cultura, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.

Artículo 6 – Hacia una diversidad cultural accesible a todos

Al tiempo que se garantiza la libre circulación de las ideas mediante la palabra y la imagen, hay que velar por que todas las culturas puedan expresarse y darse a conocer. La libertad de expresión, el pluralismo de los medios de comunicación, el plurilingüismo, la igualdad de acceso a las expresiones artísticas, al saber científico y tecnológico -comprendida su presentación en forma electrónica- y la posibilidad, para todas las culturas, de estar presentes en los medios de expresión y de difusión, son los garantes de la diversidad cultural.

DIVERSIDAD CULTURAL Y CREATIVIDAD

Artículo 7 – El patrimonio cultural, fuente de la creatividad

Toda creación tiene sus orígenes en las tradiciones culturales, pero se desarrolla plenamente en contacto con otras culturas. Ésta es la razón por la cual el patrimonio, en todas sus formas, debe ser preservado, realizado y transmitido a las generaciones futuras como testimonio de la experiencia y de las aspiraciones humanas, a fin de nutrir la creatividad en toda su diversidad e inspirar un verdadero diálogo entre las culturas.

Artículo 8 – Los bienes y servicios culturales, mercancías distintas de las demás

Ante los cambios económicos y tecnológicos actuales, que abren vastas perspectivas para la creación y la innovación, se debe prestar particular atención a la diversidad de la oferta creativa, al justo reconocimiento de los derechos de los autores y de los artistas, así como al carácter específico de los bienes y servicios culturales que, por ser portadores de identidad, de valores y sentido, no deben ser considerados mercancías o bienes de consumo como los demás.

Artículo 9 – Las políticas culturales, catalizadoras de la creatividad

Las políticas culturales, en tanto que garantizan la libre circulación de las ideas y las obras, deben crear condiciones propicias para la producción y difusión de bienes y servicios culturales diversificados, gracias a industrias culturales que dispongan de medios para desarrollarse en los planos local y mundial. Al tiempo que respeta sus obligaciones internacionales, cada Estado debe definir su política cultural y aplicarla utilizando para ello los medios de acción que juzgue más adecuados, ya se trate de modalidades prácticas de apoyo o de marcos reglamentarios apropiados.

DIVERSIDAD CULTURAL Y SOLIDARIDAD INTERNACIONAL

Artículo 10 – Reforzar las capacidades de creación y de difusión a escala mundial

Ante los desequilibrios que se producen actualmente en los flujos e intercambios de bienes culturales a escala mundial, es necesario reforzar la cooperación y la solidaridad internacionales para que todos los países, especialmente los países en desarrollo y los países en transición, puedan crear industrias culturales viables y competitivas en los planos nacional e internacional.

Artículo 11 – Forjar relaciones de colaboración entre el sector público, el sector privado y la sociedad civil.

Las fuerzas del mercado por sí solas no pueden garantizar la preservación y promoción de la diversidad cultural, clave de un desarrollo humano sostenible. Desde este punto de vista, se debe reafirmar la preeminencia de las políticas públicas, en colaboración con el sector privado y la sociedad civil.

Artículo 12 – La función de la UNESCO

Por su mandato y sus funciones compete a la UNESCO:

- a) promover la integración de los principios enunciados en la presente Declaración en las estrategias de desarrollo elaboradas en las diversas entidades intergubernamentales;
- b) constituir un punto de referencia y foro de concertación entre los Estados, los organismos internacionales gubernamentales y no gubernamentales, la sociedad civil y el sector privado para la elaboración conjunta de conceptos, objetivos y políticas en favor de la diversidad cultural;
- c) proseguir su acción normativa y su acción de sensibilización y fortalecimiento de capacidades en los ámbitos relacionados con la presente Declaración que correspondan a sus esferas de competencia;
- d) facilitar la aplicación del Plan de Acción cuyas orientaciones principales figuran a continuación de la presente Declaración.

Anexo II Orientaciones principales de un plan de acción para la aplicación de la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural

Los Estados Miembros se comprometen a tomar las medidas apropiadas para difundir ampliamente la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural y fomentar su aplicación efectiva, cooperando en particular con miras a la realización de los siguientes objetivos:

1. Profundizar en el debate internacional sobre los problemas relativos a la diversidad cultural, especialmente los que se refieren a sus vínculos con el desarrollo y a su influencia en la formulación de políticas, a escala tanto nacional como internacional; profundizar particularmente en la reflexión sobre la conveniencia de elaborar un instrumento jurídico internacional sobre la diversidad cultural.
2. Progresar en la definición de los principios, normas y prácticas en los planos nacional e internacional, así como en los medios de sensibilización y las formas de cooperación más propicios para la salvaguardia y la promoción de la diversidad cultural.
3. Favorecer el intercambio de conocimientos y de las prácticas recomendables en materia de pluralismo cultural con miras a facilitar, en sociedades diversificadas, la integración y la participación de personas y grupos que procedan de horizontes culturales variados.
4. Avanzar en la comprensión y la clarificación del contenido de los derechos culturales, considerados parte integrante de los derechos humanos.
5. Salvaguardar el patrimonio lingüístico de la humanidad y apoyar la expresión, la creación y la difusión en el mayor número posible de lenguas.
6. Fomentar la diversidad lingüística -respetando la lengua materna- en todos los niveles de enseñanza, dondequiera que sea posible, y estimular el aprendizaje de varios idiomas desde la más temprana edad.
7. Alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a esos efectos, la formulación de los programas escolares y la formación de los docentes.

8. Incorporar al proceso educativo, tanto como sea necesario, métodos pedagógicos tradicionales, con el fin de preservar y optimizar métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber.
9. Fomentar la “alfabetización digital” y acrecentar el dominio de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, que deben considerarse al mismo tiempo disciplinas de enseñanza e instrumentos pedagógicos capaces de reforzar la eficacia de los servicios educativos.
10. Promover la diversidad lingüística en el ciberespacio y fomentar el acceso gratuito y universal, mediante las redes mundiales, a toda la información que pertenezca al dominio público.
11. Luchar contra las disparidades que se han dado en llamar “brecha digital” -en estrecha cooperación con los organismos competentes del sistema de las Naciones Unidas- favoreciendo el acceso de los países en desarrollo a las nuevas tecnologías, ayudándolos a dominar las tecnologías de la información y facilitando a la vez la difusión electrónica de los productos culturales endógenos y el acceso de dichos países a los recursos digitales de orden educativo, cultural y científico, disponibles a escala mundial.
12. Estimular la producción, la salvaguardia y la difusión de contenidos diversificados en los medios de comunicación y las redes mundiales de información y, con este fin, promover la función de los servicios públicos de radiodifusión y de televisión en la elaboración de producciones audiovisuales de calidad, favoreciendo en particular el establecimiento de mecanismos de cooperación que faciliten la difusión de las mismas.
13. Elaborar políticas y estrategias de preservación y realce del patrimonio natural y cultural, en particular del patrimonio oral e inmaterial, y combatir el tráfico ilícito de bienes y servicios culturales.
14. Respetar y proteger los sistemas de conocimiento tradicionales, especialmente los de los pueblos indígenas; reconocer la contribución de los conocimientos tradicionales, en particular por lo que respecta a la protección del medio ambiente y a la gestión de los recursos naturales, y favorecer las sinergias entre la ciencia moderna y los conocimientos locales.
15. Apoyar la movilidad de creadores, artistas, investigadores, científicos e intelectuales y el desarrollo de programas y actividades conjuntas de investigación, de carácter internacional,

procurando al mismo tiempo preservar y aumentar la capacidad creativa de los países en desarrollo y en transición.

16. Garantizar la protección del derecho de autor y los derechos con él relacionados, con miras a fomentar el desarrollo de la creatividad contemporánea y una remuneración justa de la labor creativa, defendiendo al mismo tiempo el derecho público de acceso a la cultura, de conformidad con el Artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

17. Contribuir a la creación o a la consolidación de industrias culturales en los países en desarrollo y los países en transición y, con este propósito, cooperar en el desarrollo de las infraestructuras y las competencias necesarias, apoyar la creación de mercados locales viables y facilitar el acceso de los bienes culturales de dichos países al mercado mundial y a los circuitos internacionales de distribución.

18. Fomentar políticas culturales que promuevan los principios consagrados en la presente Declaración, entre otras cosas mediante modalidades prácticas de apoyo y/o marcos reglamentarios apropiados, respetando las obligaciones internacionales de cada Estado.

19. Lograr que los diferentes sectores de la sociedad civil colaboren estrechamente en la definición de políticas públicas de salvaguardia y promoción de la diversidad cultural.

20. Reconocer y fomentar la contribución que el sector privado puede aportar al realce de la diversidad cultural y facilitar, con este propósito, la creación de espacios de diálogo entre el sector público y el privado. Los Estados Miembros recomiendan al Director General que al ejecutar los programas de la UNESCO tome en consideración los objetivos enunciados en el presente Plan de Acción, y que lo comunique a los organismos del sistema de las Naciones Unidas y demás organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales interesadas, con miras a reforzar la sinergia de las medidas que se adopten en favor de la diversidad cultural.

(1) Entre los cuales figuran, en particular, el Acuerdo de Florencia de 1950 y su Protocolo de Nairobi de 1976, la Convención Universal sobre Derecho de Autor de 1952, la Declaración de los Principios de la Cooperación Cultural Internacional de 1966, la Convención sobre las Medidas que Deben Adoptarse para Prohibir e Impedir la Importación, la Exportación y la Transferencia de Propiedad Ilícitas de Bienes

Culturales de 1970, la Convención para la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural de 1972, la Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en 1978, la Recomendación relativa a la condición del artista de 1980 y la Recomendación sobre la Salvaguardia de la Cultura Tradicional y Popular de 1989.

(2) Definición conforme a las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales (MONDIACULT, México, 1982), de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo (Nuestra Diversidad Creativa, 1995) y de la Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales para el Desarrollo (Estocolmo

ANEXO 2: Libro Verde Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE. Bruselas, 3.7.2008 COM (2008) 423 final



COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS

Bruselas, 3.7.2008
COM(2008) 423 final

LIBRO VERDE

Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE

{SEC(2008) 2173}

(presentado por la Comisión)

1 INTRODUCCIÓN

1. Este Libro Verde aborda un importante reto que afrontan actualmente los sistemas educativos y que, aunque no es nuevo, se ha intensificado y extendido en los últimos años: la presencia en los colegios de numerosos niños de origen inmigrante en situación socioeconómica desfavorable.

2. A efectos específicos del presente Libro Verde, los términos «niños de origen inmigrante», «hijos de inmigrantes» y «alumnos inmigrantes» harán referencia a los hijos de todas las personas que vivan en un país de la UE en el que no nacieron, con independencia de que sean nacionales de un tercer país o ciudadanos de otro Estado miembro de la UE, o hayan adquirido posteriormente la nacionalidad del Estado miembro de acogida. Se trata, pues, de un concepto de «inmigración» amplio que contrasta con su uso en algunos textos de la UE sobre política de inmigración¹. A pesar de las notables diferencias legales y prácticas entre su situación y la de los ciudadanos de terceros países, en este Libro Verde se ha incluido a los ciudadanos de la UE que residen en otro Estado miembro, al entender que es probable que los problemas educativos específicos abordados en el texto se apliquen a muchos de ellos. Este planteamiento refleja también el hecho de que las fuentes de datos en las que se basa ampliamente el Libro Verde (PIRLS y PISA) no hacen distinción entre los países de origen de las personas, a saber, los países de la UE o terceros países².

3. Debido a la gran afluencia tradicional de nacionales de terceros países a la UE, y la elevada movilidad interna observada en la UE a raíz de las dos últimas ampliaciones, los colegios de algunos Estados miembros registran un repentino y acentuado aumento de estos niños. Los datos del estudio PISA (2006)³ muestran que en los países de EU-15 al menos un 10 % de la población escolar de quince años nació en el extranjero o desciende de padres nacidos ambos en otro país, y esa proporción se aproxima a un 15 % en el cuarto nivel de la enseñanza primaria. En algunos países, como Irlanda, España e Italia, el porcentaje de alumnos escolares nacidos en otro país se ha multiplicado por tres o cuatro desde 2000. En el Reino Unido, el número de alumnos llegados recientemente de otro país matriculados en los colegios ha aumentado un 50 % en dos años, incrementando aún más el ya elevado número de niños de origen inmigrante. Además, los flujos migratorios tienden a constituir concentraciones de alumnos inmigrantes en zonas urbanas y en determinadas ciudades; por ejemplo, en Rotterdam, Birmingham o Bruselas, aproximadamente la mitad de la población escolar es de

¹ En este contexto, es importante recordar que los ciudadanos de la UE, en contraste con los nacionales de terceros países, disfrutan de un derecho fundamental que les concede el Tratado CE, el de desplazarse libremente dentro de la Unión Europea sin que deban cumplir ningún requisito de integración particular para residir en otro Estado miembro. Es una diferencia fundamental respecto a las condiciones que deben cumplir los nacionales de terceros países en virtud de las normas nacionales y de la UE en materia de inmigración para poder residir en un Estado miembro de la UE.

² La referencia en el texto a las *comunidades inmigrantes* pretende transmitir el importante problema planteado en la sección 2.1 de que el fenómeno de las diferencias en los niveles de estudios alcanzados y los factores subyacentes puedan aplicarse también a las generaciones siguientes (se hayan o no naturalizado), en particular cuando existe una segregación respecto a la comunidad mayoritaria del Estado miembro de acogida. Por último, el texto no hace referencia a los grupos de ciudadanos de la UE de distinta etnicidad o identidad cultural que no son inmigrantes y que también tienen una gran tendencia a la exclusión (como los roms). No obstante, muchos aspectos del análisis y de la serie de retos educativos descritos en este documento se aplicarían también a ellos.

³ El Programa para la evaluación internacional de los estudiantes (PISA) es una evaluación trienal a escala mundial de las aptitudes escolares de los alumnos de quince años, cuya realización coordina la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

7. La Directiva 77/486/CEE representa un anterior intento de la UE de animar a los Estados miembros a prestar atención a la educación de los hijos de trabajadores inmigrantes. Esta Directiva se aplica a los hijos sujetos a la escolaridad obligatoria en virtud de la legislación del Estado miembro de acogida que estén a cargo de un trabajador nacional de otro Estado miembro. Dispone que los Estados miembros deben:

- ofrecer una enseñanza gratuita en su territorio, que incluya, especialmente, la enseñanza de una lengua oficial del Estado miembro de acogida, adaptada a las necesidades de estos niños;
- promover, en coordinación con la enseñanza normal, una enseñanza de la lengua materna y de la cultura del país de origen, en cooperación con el Estado miembro de origen.

8. El Libro Verde invita a reflexionar sobre el futuro de la Directiva y el papel que ésta podría desempeñar ahora para alcanzar el objetivo que justificó inicialmente su adopción: reforzar la educación de los hijos de trabajadores migrantes de los países de la UE y, en consecuencia, contribuir a garantizar una de las cuatro libertades fundamentales consagradas por el Tratado.

9. El reto educativo que tienen ante sí los sistemas de enseñanza escolar ha evolucionado considerablemente desde la adopción de la Directiva 77/486/CEE. Al tratar únicamente la educación de los niños que son ciudadanos de la UE, la Directiva no aborda una parte esencial del problema: la educación de los niños que son nacionales de terceros países⁶. Además, como se verá, su aplicación ha sido desigual. En la reflexión propuesta debe estudiarse si la Directiva aporta un valor añadido a los esfuerzos desplegados por los Estados miembros en sus políticas en este ámbito y si representa la mejor contribución de la UE a esos esfuerzos.

10. Este Libro Verde perfila también un marco para examinar todos los problemas que giran en torno a la educación de los hijos de inmigrantes e invita a las partes interesadas a aportar ideas sobre cómo podría la UE ayudar en el futuro a los Estados miembros a formular sus políticas educativas en este ámbito y cómo podría organizarse un futuro proceso de intercambio y aprendizaje mutuo y qué debería abarcar⁷.

2. SITUACIÓN EDUCATIVA DE LOS NIÑOS DE ORIGEN INMIGRANTE

2.1. Muchos hijos de inmigrantes sufren una desventaja educativa

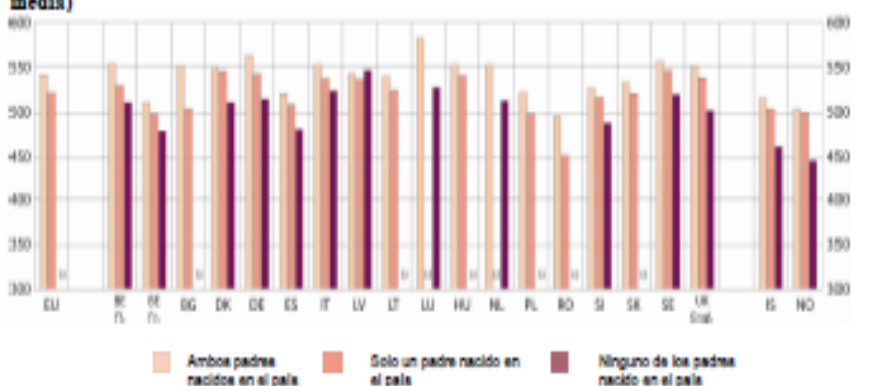
11. Existen pruebas claras y constantes de que el nivel educativo que alcanzan muchos hijos de inmigrantes es más bajo que el de los demás alumnos. El estudio PIRLS sobre alfabetización muestra que los alumnos inmigrantes obtienen peores notas que los otros alumnos al final de la enseñanza primaria.

⁶ Los hijos de nacionales de terceros países tienen acceso a la educación sobre la base de la igualdad de trato respecto a los niños que son nacionales del Estado miembro de acogida si están sujetos a la Directiva 2003/86/CE, sobre el derecho a la reagrupación familiar (DO L 251 de 3 de octubre de 2003, p. 12) y/o a la Directiva 2003/109/CE, relativa al estatuto de los nacionales de terceros países residentes de larga duración (DO L 16 de 23 de enero de 2004, p. 44).

⁷ El Libro Verde se basa en extensas investigaciones y análisis documentales (véase la bibliografía en el anexo). Se han utilizado, para empezar, los trabajos de Eurydice y la OCDE sobre la educación de los alumnos inmigrantes y un amplio estudio de la literatura por parte del Foro Europeo de Estudios sobre la Migración de la Universidad de Bamberg. Los problemas se han debatido con el grupo de aprendizaje por pares sobre acceso e inclusión social, en el marco del Programa de Trabajo «Educación y Formación 2010».

Cuadro 1 - Diferencia de capacidad de lectura entre los alumnos cuyos padres nacieron ambos en el país y aquellos cuyos padres nacieron ambos en el extranjero, 2006

(capacidad media en la escala sobre lectura de PIRLS - puntuación media)

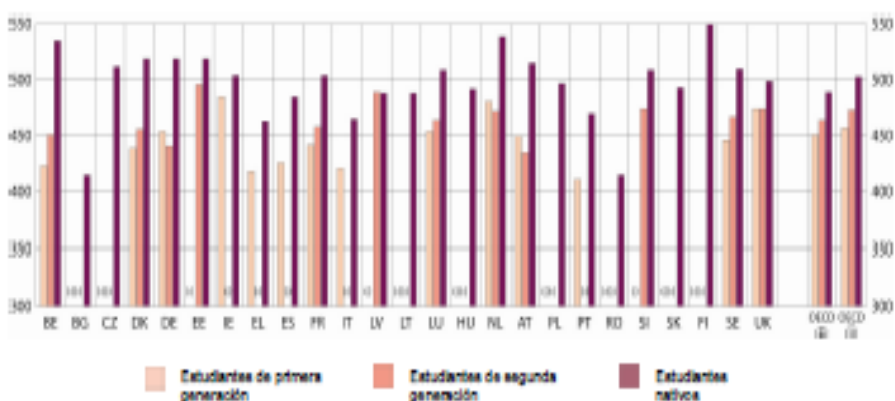


Fuente: PIRLS, datos de 2006

12. El estudio PISA de la OCDE sobre las capacidades académicas estándar de los alumnos de 15 años confirma que, sistemáticamente, los alumnos inmigrantes de este grupo de edad tienden a obtener peores resultados que los de los países de acogida en cada una de las materias evaluadas: las ciencias, las matemáticas y, sorprendentemente, la lectura.

Cuadro 2 - Diferencias de los resultados en matemáticas de los estudiantes en función de su condición de inmigrantes y del país

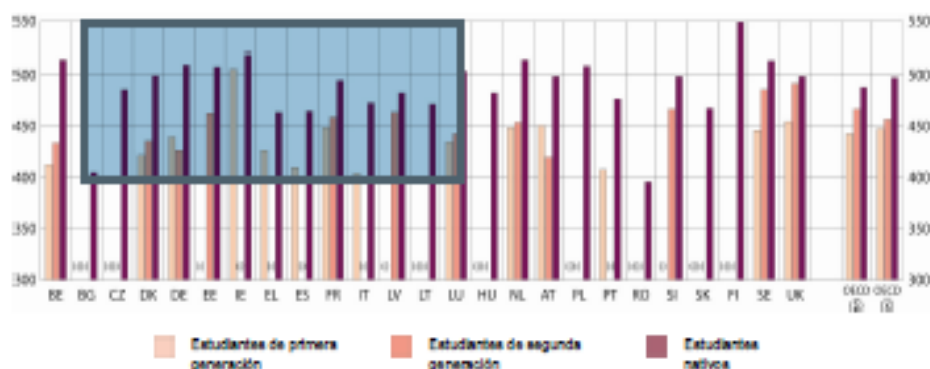
(Resultados en la escala sobre matemáticas - puntuación media)



Fuente: estudio PISA de la OCDE de 2006

Cuadro 3 - Diferencias de los resultados en lectura de los estudiantes en función de su condición de inmigrantes y del país

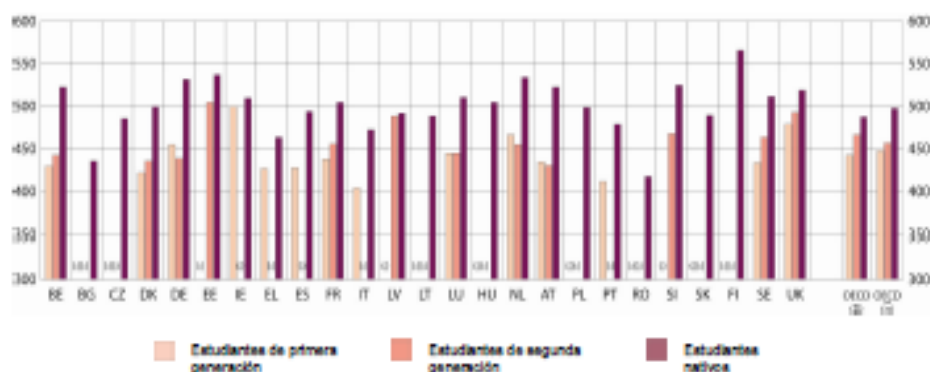
(Resultados en la escala sobre lectura – puntuación media)



Fuente: estudio PISA de la OCDE de 2006

Cuadro 4 - Diferencias en los resultados en ciencias de los estudiantes en función de su condición de inmigrantes y del país

(Resultados en la escala sobre ciencias – puntuación media)



Fuente: estudio PISA de la OCDE de 2006

13. Los indicadores nacionales confirman esta observación⁸.

14. Esta distribución de los malos resultados educativos se refleja en el modelo comparativo de la escolarización de los alumnos inmigrantes. Aunque la situación ha mejorado algo con el tiempo, en la mayoría de los países es menos común que los alumnos inmigrantes se

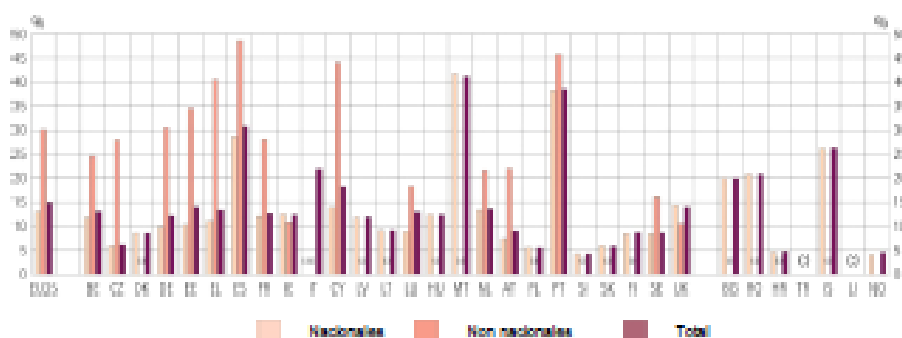
⁸ Véase Mikrozensus, 2005, en Alemania; «Ethnicity and education: the evidence on minority ethnic pupils aged 5-16», 2006, en el Reino Unido; y «Scolarizzazione dei minori immigrati in Italia», CENSIS 2007, en Italia.

incorporen a la enseñanza preescolar y, en cualquier caso, tienden a hacerlo más tarde que los demás niños. En la enseñanza primaria, la escolaridad obligatoria garantiza la igualdad en los niveles de participación de los alumnos inmigrantes y los demás alumnos. Sin embargo, en la enseñanza secundaria se produce una clara segregación en las matriculaciones escolares, puesto que los alumnos inmigrantes están sobrerrepresentados en los colegios de tipo profesional que, generalmente, no conducen a la enseñanza superior. Además, lo que destaca con más claridad es que el abandono escolar prematuro es mayor entre los alumnos inmigrantes en casi todos los países. Todos estos factores contribuyen a que un número relativamente bajo de estudiantes inmigrantes concluyan estudios universitarios.

15. Por último, el estudio PISA destaca un punto especialmente duro para los responsables políticos: en algunos países, el retraso en los niveles educativos en cada uno de los tres ámbitos del estudio ha aumentado entre la primera y la segunda generación de alumnos inmigrantes. Esto significa que, en esos casos, la educación no ejerce como fuerza de inclusión de los inmigrantes y que, en realidad, estas diferencias en los niveles educativos pueden agravar e intensificar su exclusión social.

Cuadro 5 – Proporción de abandonos escolares por nacionalidad, 2005

(Porcentaje de la población de 18-24 años que solo ha realizado el primer ciclo de la enseñanza secundaria y ya no estudia ni sigue una formación, por nacionalidad, 2005)



Fuente: Eurostat (encuesta de población activa), 2005

2.2. Impacto de la inmigración en los sistemas educativos

16. La adaptación a la presencia de numerosos alumnos inmigrantes plantea una serie de desafíos educativos en las aulas, los colegios y los sistemas escolares.

17. Las aulas y los colegios tienen que incorporar una mayor diversidad de lenguas maternas, perspectivas culturales y conocimientos. Será preciso desarrollar nuevas capacidades docentes adaptadas y nuevas formas de estrechar los lazos con las familias y comunidades inmigrantes.

18. En el sistema escolar, las grandes concentraciones de alumnos inmigrantes pueden intensificar la tendencia —visible ya incluso en los mejores sistemas escolares— a una segregación en función de la situación socioeconómica. Esta tendencia puede adoptar diversas formas, puesto que los alumnos en mejor situación social pueden abandonar los colegios con

muchos alumnos inmigrantes⁹. Cualquiera que sea el proceso, este fenómeno ahonda las disparidades entre escuelas y dificulta considerablemente el reto de alcanzar la equidad educativa.

19. El reto educativo debe considerarse siempre dentro del contexto más amplio de la cohesión social: toda ausencia de integración de los alumnos inmigrantes en los colegios probablemente se refleje en una menor inclusión social. Unos niveles de estudios bajos, unos índices de escolaridad completa también bajos y un elevado nivel de abandono escolar limitarán las oportunidades de los jóvenes alumnos inmigrantes de integrarse adecuadamente en el mercado laboral cuando sean mayores. La falta de integración en los sistemas educativos puede mermar también el desarrollo de lazos sociales positivos y la interacción entre los distintos grupos que precisa una sociedad cohesionada. Si en su escolaridad los hijos de inmigrantes viven una experiencia de fracaso y segregación que persiste en su vida adulta, se corre el riesgo de que esta situación se perpetúe en la generación siguiente. En cambio, si los colegios consiguen dar un buen servicio a sus alumnos inmigrantes, les abrirán el camino para una buena integración en el mercado laboral y la sociedad. Una buena escolaridad de los alumnos inmigrantes contribuye, pues, a alcanzar tanto el objetivo de equidad como el de eficiencia.

20. La inmigración puede aportar una valiosa contribución cultural y educativa a los colegios. La confrontación con otros puntos de vista y otras perspectivas puede resultar enriquecedora tanto para los estudiantes como para los profesores. Las habilidades interculturales y la capacidad de entablar un diálogo tolerante y respetuoso con personas de distintas culturas son cualidades que pueden y deben cimentarse.

3. RAZONES DE LAS DESVENTAJAS EDUCATIVAS DE LOS NIÑOS DE ORIGEN INMIGRANTE

21. La situación de desventaja educativa de los niños de origen inmigrante descrita anteriormente puede resultar de muchos factores.

3.1. Situación y contexto educativo de los niños de origen inmigrante

22. Generalmente, existe una fuerte correlación entre los resultados escolares y la **situación socioeconómica**¹⁰. Por lo tanto, una primera causa de dificultad de los alumnos inmigrantes es a menudo su mala situación socioeconómica. Sin embargo, dicha situación no justifica plenamente la desventaja de los alumnos inmigrantes: el estudio PISA muestra que éstos son propensos a obtener peores resultados escolares que los demás niños en una situación socioeconómica similar y que ello ocurre más en unos países que en otros¹¹.

23. Entre los factores responsables de esta situación figuran los siguientes:

⁹ Bloem y Diaz (2007) informan acerca de un colegio en Azrius, Dinamarca, que no tiene ni un solo estudiante de origen danés; McGorman *et al.* (2007) describen la situación en Dublín 15; Burgess *et al.* (2006) señalan que en Bradford (UK), un 59 % de los niños estudian en colegios con una sola identidad; Karsten *et al.* (2006) describen casos similares en los Países Bajos.

¹⁰ EU-SILC (estadísticas comunitarias sobre la renta y las condiciones de vida), 2005.

¹¹ Cuadro del anexo y OCDE (2006). Así lo confirman estudios como el de Jacobs, Hamquet & Rea (2007), pero otras investigaciones lo contradicen: Kristen y Granato (2004), por ejemplo, concluyen que tras un contraméltis con la situación socioeconómica, las diferencias entre los inmigrantes y los nacionales desaparecen en gran medida.

- Los inmigrantes y sus familias sufren una pérdida del valor de los conocimientos que han acumulado, especialmente su lengua nativa, pero también de su conocimiento del funcionamiento de las instituciones y, en particular, de los sistemas educativos. Además, sus cualificaciones no pueden ser reconocidas oficialmente o se consideran inferiores¹².
- La lengua es un factor clave. El dominio de la lengua de enseñanza es una condición fundamental del éxito escolar¹³. Puede ser incluso un problema para los hijos de inmigrantes nacidos en el país de acogida si no se puede mejorar el dominio de la lengua de enseñanza en su casa. La lengua puede ser también una barrera entre las familias inmigrantes y el colegio, y dificultar la ayuda de los padres a sus hijos.
- Las expectativas son muy importantes en la educación. Las familias y las comunidades que conceden gran importancia a la educación son propensas a ayudar más a sus hijos en los estudios¹⁴. Las madres influyen especialmente en los resultados escolares¹⁵. La educación que reciben las mujeres y su poder y capacidad de adoptar decisiones relacionadas con sus hijos en una comunidad particular puede influir considerablemente en los resultados de los niños. Una educación de las mujeres incompleta no solo las afecta a ellas, sino que puede transmitir las desventajas a las futuras generaciones. Los niños pueden tener actitudes menos positivas respecto a la educación si viven en un entorno caracterizado por el elevado desempleo de su propia comunidad, la escasez de oportunidades del mercado laboral y la relativa ausencia de éxito empresarial.
- Los modelos de conducta y las actitudes de apoyo de las comunidades pueden influir de manera significativa, pero pueden desaparecer si la posición socioeconómica de la comunidad es desfavorable¹⁶. Algunas comunidades inmigrantes ilustran esta cuestión de manera positiva; en el Reino Unido, algunos grupos de origen asiático están comparativamente desfavorecidos y, sin embargo, un nivel muy elevado de estudiantes de estos grupos son admitidos en el sistema educativo superior.

3.2. El entorno educativo

24. Incluso si los modelos migratorios son similares, los resultados de los alumnos inmigrantes de un mismo origen varían entre los países europeos¹⁷, lo que invita a pensar que si importan las políticas y los planteamientos educativos. La estructura del sistema educativo y la forma en que los colegios y los profesores se relacionan con estos alumnos pueden influir de manera significativa en el nivel educativo alcanzado. La presión de los compañeros influye también en los resultados. Los alumnos inmigrantes tienden a obtener mejores resultados

¹² El Marco Europeo de Cualificaciones (MEC) es un marco común de la UE para relacionar los sistemas de cualificaciones nacionales. En principio, mejorará la transparencia y transferibilidad de las cualificaciones adquiridas en cualquier Estado miembro y facilitará su utilización a los ciudadanos de la UE que emigren.

¹³ Esser (2006).

¹⁴ Se ha estudiado ampliamente, especialmente en Estados Unidos, la influencia de las expectativas de los padres y las comunidades en los resultados obtenidos por los distintos grupos étnicos. A este respecto, Ogbu (1991) es un trabajo fundamental.

¹⁵ Avance hacia los objetivos de Lisboa sobre educación y formación: indicadores y patrones de referencia, 2007.

¹⁶ Wiley (1977).

¹⁷ Véase el estudio de la OCDE de 2006 «Where immigrant students succeed».

cuando sus compañeros de clase dominan el idioma de acogida y tienen grandes aspiraciones educativas¹⁸.

25. En muchos sistemas existe, no obstante, una fuerte tendencia a la segregación. Los alumnos inmigrantes están a menudo concentrados en colegios que están de hecho segregados de la corriente principal y se encuentran atrapados en una espiral de deterioro de la calidad que refleja, por ejemplo, una elevada rotación de profesores. El informe PTSA pone de manifiesto los malos resultados de los alumnos de colegios con altas concentraciones de alumnos inmigrantes¹⁹. La segregación se produce también dentro de los colegios: hay datos que indican que el agrupamiento / la separación en función de las aptitudes hace que un porcentaje desproporcionado de alumnos inmigrantes se encuentre en los grupos de alumnos con menos aptitudes, lo que posiblemente refleje unos niveles iniciales de educación o de conocimientos lingüísticos inferiores²⁰. Por último, la elevada concentración de hijos de inmigrantes en los colegios especiales para alumnos discapacitados en algunos países constituye un caso extremo de segregación²¹. A priori, es poco probable que los alumnos inmigrantes sufran niveles de discapacidad muy diferentes entre los países.

26. Todas las formas de segregación escolar debilitarán la capacidad de la educación de lograr uno de sus principales objetivos: cimentar la inclusión social y amistades y relaciones sociales entre los hijos de inmigrantes y sus compañeros²². En general, cuanto más se combata cualquier forma de segregación de hecho de los alumnos inmigrantes en las políticas escolares, mejor será la experiencia educativa.

27. Los planteamientos educativos pueden agravar el problema de las bajas expectativas destacado anteriormente. Las expectativas que suscitan, por ejemplo, los niños con menor expresión verbal (entre los que figuran, por motivos lingüísticos, muchos niños inmigrantes) pueden subestimar sus capacidades.

3.3. Algunas respuestas políticas positivas

28. Mediante estudios e intercambios se han determinado políticas y planteamientos que pueden fomentar el éxito escolar de los alumnos inmigrantes. En general, los estudios muestran que los alumnos inmigrantes rinden más cuando existe una menor correlación entre su situación socioeconómica y sus resultados educativos. Dicho de otro modo, los sistemas que dan especial prioridad a la equidad en la educación son los que pueden satisfacer más eficazmente sus necesidades particulares. Las estrategias globales que se aplican a todos los niveles y ramas del sistema son las más eficaces, mientras que las medidas parciales solo

¹⁸ Un estudio clave sobre esta cuestión es el de Coleman *et al.* (1966), que demuestra que los estudiantes de minorías que acuden a colegios segregados obtienen resultados por debajo de sus posibilidades. Farley (2005) ha analizado estudios más recientes acerca de la influencia de los compañeros sobre los resultados académicos y sus conclusiones se ajustan básicamente a anteriores conclusiones.

¹⁹ Véase el cuadro del anexo.

²⁰ Schofield (2006). Las consecuencias de una separación temprana para la equidad en la educación ya fueron tratadas en la Comunicación de la Comisión «Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación».

²¹ Por ejemplo, en 1999, en Alemania, los alumnos inmigrantes representaban un 9,4 % de toda la población, pero representaban hasta un 15 % de la población de los colegios especiales. Véase también el EUMC (2004). La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales realiza un análisis comparativo de la situación de los alumnos inmigrantes en la educación especial en veintitrés Estados miembros. Los resultados deberían publicarse para principios de 2009.

²² Rutter *et al.* (1979).

trasladan los problemas de desigualdad o de malos resultados de un segmento del sistema a otro. Además, las políticas destinadas a cimentar la equidad en la educación funcionarán mejor en un marco amplio orientado a la construcción de una sociedad inclusiva.

29. Existe también una serie de planteamientos políticos que tratan aspectos específicos de las experiencias educativas de los alumnos inmigrantes.

- Todos los Estados miembros hacen hincapié en el aprendizaje de la **lengua de acogida** como factor clave de la integración y han adoptado disposiciones específicas para facilitarlas²³, por ejemplo, con clases de lengua para los alumnos inmigrantes recién llegados (a veces se ofrecen también a los alumnos de origen inmigrante nacidos en el país de acogida, cuya lengua aún no dominan). Otras prácticas promueven el dominio del idioma lo antes posible, mediante la realización de pruebas lingüísticas tempranas para todos los niños, la formación lingüística preescolar y la preparación de los profesores dotándolos de las competencias necesarias para enseñar la lengua de acogida como segunda lengua.
- Además de esta atención prioritaria a la lengua de acogida, se han desplegado esfuerzos por promover el aprendizaje de la **lengua de herencia**, a veces en el marco de acuerdos bilaterales con otros Estados miembros, contemplados en la Directiva 77/486/CEE²⁴. Las nuevas oportunidades de movilidad, el contacto con el país de origen a través de los medios de comunicación y de internet y el hermanamiento electrónico *e-twinning* entre colegios de los países de origen y de acogida aumentan las posibilidades de ese aprendizaje. Algunos datos indican que la mejora de la lengua de herencia puede resultar beneficiosa desde el punto de vista educativo. El dominio de la lengua de herencia es un factor importante del capital cultural y la confianza de los hijos de inmigrantes, y puede representar, además, un valor clave para su futura empleabilidad. Por otro lado, el posible retorno al país de origen puede resultar una opción deseable para algunas familias inmigrantes; la enseñanza en la lengua de herencia facilitará ese retorno.
- Muchos países ofrecen **apoyo específico** para compensar las desventajas educativas. Si bien no van dirigidas a los grupos inmigrantes en sí, estas medidas pueden resultar muy pertinentes para ellos. Pueden destinarse a las personas, en forma de becas y posibles cuotas de participación en centros educativos prestigiosos (las cuotas suelen ser muy controvertidas). Otras se destinan a las familias, en forma de subvenciones condicionadas a la presencia en el colegio o a los resultados; existen datos que demuestran que este tipo de medidas han tenido efectos positivos. Se concede también apoyo específico a los **colegios** con una elevada proporción de alumnos inmigrantes pero los resultados parecen modestos, quizás por la falta de masa crítica o porque está mal orientado²⁵.
- Existen numerosos programas de **ayuda educativa adicional** para los grupos destinatarios, por ejemplo, centros en los que los alumnos estudian y hacen sus deberes después de las clases normales, aplicados a menudo en cooperación con su comunidad. Se ofrecen **tutelas** y **clases particulares** para niños impartidas, por ejemplo, por estudiantes de la enseñanza superior. Estas han resultado especialmente beneficiosas cuando estaban a cargo de personas del mismo origen y cuando formaban parte de **cooperaciones más amplias con**

²³ Véase el informe Eurydice sobre la integración escolar de los alumnos inmigrantes (2004). Se actualizó en 2008.

²⁴ Véase el informe Eurydice sobre la integración escolar de los alumnos inmigrantes (2004).

²⁵ Véase la base de la reforma de la política de educación prioritaria en Francia.

organizaciones parentales e instituciones de la comunidad local, que también pueden incluir otras medidas, como la designación de mediadores escolares²⁶.

- En algunos sistemas se ha hecho uso de la **educación de segunda oportunidad**, pero con el reconocimiento claro de que no debe convertirse en un servicio paralelo separado para aquellos que no aprueban la enseñanza general. Se promueve ampliamente la **educación para adultos**, especialmente la formación lingüística, entre comunidades inmigrantes para contribuir a romper la transmisión intergeneracional de las desventajas señaladas anteriormente y facilitar la comunicación entre los colegios y las familias.
- La **educación preescolar** tiene grandes beneficios²⁷. Además, si está centrada especialmente en el desarrollo lingüístico, puede resultar particularmente útil en la preparación de los alumnos inmigrantes para su posterior escolaridad²⁸. Como se indica en la sección 2.1, los hijos de inmigrantes presentan a menudo los niveles de acceso más bajos; los sistemas que prevén ayuda financiera para que las familias socialmente desfavorecidas accedan a las guarderías han obtenido algún resultado positivo²⁹.
- La **educación integrada**, que contrarresta las tendencias hacia la segregación mencionada anteriormente, constituye un objetivo explícito de algunos sistemas. Como es difícil eliminar la segregación una vez que ha arraigado, los países que han empezado a recibir grandes flujos de inmigración recientemente pueden estar interesados en una **estrategia de prevención**, para asegurarse de que se mantenga un equilibrio económico y étnico desde el principio. Los colegios y los servicios pueden formar redes para dispersar a los alumnos inmigrantes y evitar las concentraciones. Entre las medidas para mejorar la imagen de los colegios que acogen a muchos alumnos desfavorecidos, la **creación de «colegios imán»**³⁰ ha dado resultados esperanzadores.
- Un paso decisivo es la aplicación de **normas de calidad** en todos los colegios. La mejora de la calidad puede conllevar la aplicación de medidas que creen lazos con los padres, mejoren las infraestructuras, amplíen las actividades externas al plan de estudios y establezcan un espíritu de respeto. Ante todo, las prácticas se han centrado en la **enseñanza y el liderazgo**³¹. Algunos sistemas han intentado tratar el problema de la elevada rotación de profesores en los colegios desfavorecidos creando incentivos para que los profesores opten por estos colegios y permanezcan en ellos. Se está potenciando la **formación y el desarrollo profesional de los profesores** sobre la manera de abordar la

²⁶ Véanse los ejemplos en el anexo.

²⁷ Véase la Comunicación de la Comisión «Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación» [COM(2006) 481 final], y las Conclusiones del Consejo de Educación de noviembre de 2007 sobre la educación y la formación como motor clave de la Estrategia de Lisboa.

²⁸ Por ejemplo, Spiess, Bitchel y Wagner (2003) observaron que la asistencia a jardines de infancia en Alemania había mejorado considerablemente las posibilidades de que los niños de inmigrantes accedieran a colegios secundarios de nivel superior.

²⁹ Un buen ejemplo y bien valorado es el programa HeadStart en EE.UU., cuya referencia figura en el anexo.

³⁰ Los colegios imán se crearon inicialmente en EE.UU. a finales de los años 70. El principio consiste en atraer a alumnos de diversos barrios de clase media de una zona metropolitana ofreciendo planes de estudios y actividades interesantes y poco frecuentes. Ello puede restablecer el equilibrio socioeconómico en el colegio y reforzar el programa educativo en los barrios vulnerables. También ha habido algún ejemplo de colegio imán en Europa; véase la dirección <http://schulpreis.bosch-stiftung.de>.

³¹ Informe McKinsey (2007).

diversidad y motivar a los niños en situaciones vulnerables. El aumento del número de profesores de origen inmigrante es un objetivo explícito en algunos sistemas.

- La profundización del conocimiento de la cultura propia y de la ajena puede reforzar la confianza de los alumnos inmigrantes en sí mismos y beneficiar a todos los alumnos. Esta **educación intercultural** no tiene por qué debilitar la atención principal dedicada a la identidad, los valores y los símbolos del país de acogida. Ello supone ante todo establecer un **respeto mutuo**, comprender los efectos negativos de los prejuicios y los estereotipos y desarrollar la capacidad de aceptar puntos de vista diferentes³², a la vez que se mejora el conocimiento de los valores básicos y los derechos fundamentales de la sociedad de acogida y se obra por que se respeten.

4. TRATAMIENTO DEL PROBLEMA A NIVEL EUROPEO

30. El contenido y la organización de la educación y la formación son competencias nacionales. Las estrategias deben definirse y aplicarse a nivel nacional o regional. Los Estados miembros se han mostrado interesados en cooperar para favorecer la inclusión de los hijos de inmigrantes. La Comisión Europea puede facilitar esta cooperación. La naturaleza compartida del reto y de los factores subyacentes, junto con una serie de planteamientos aplicados en distintos países, regiones y ciudades invitan a pensar que existe margen para un diálogo fructífero.

31. La Unión Europea lleva ya a cabo distintos tipos de actividades que influyen, directa o indirectamente, en las políticas de los Estados miembros sobre estas cuestiones. Además, debe considerarse el papel de la Directiva 77/486/CEE en la cristalización del esfuerzo político en este ámbito.

4.1. Papel de los programas y las acciones de la UE

32. La Comisión Europea ya apoya varios programas y acciones relacionados, entre otras cosas, con esta cuestión. En 2005 presentó un «Programa Común para la Integración - Marco para la integración de los nacionales de terceros países en la Unión Europea»³³, en el que proponía medidas para poner en la práctica los Principios Básicos Comunes (PBC) sobre integración³⁴, junto con una serie de mecanismos de apoyo de la UE, como los Puntos de Contacto Nacionales para la integración, el Foro Europeo sobre la Integración y los informes anuales sobre inmigración e integración. Además, el Fondo europeo para la integración de los nacionales de terceros países facilita la adopción de medidas de integración para los jóvenes y los niños de origen inmigrante. La Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, enumera el tipo de actitudes, conocimientos y capacidades que la educación debe ofrecer a las personas para facilitar su realización y desarrollo personal, la ciudadanía activa, la inclusión y el empleo en una Europa moderna. Las competencias 6 (competencias sociales y cívicas) y 9 (conciencia cultural) son especialmente pertinentes en el contexto de una nutrida presencia de

³² Véase la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, en particular las competencias 6 (competencias sociales y cívicas) y 9 (conciencia cultural).

³³ COM(2005) 389.

³⁴ Documento del Consejo 14615/04.

alumnos inmigrantes y pueden ser útiles como marco para el desarrollo de planteamientos educativos nacionales.

33. El Programa de aprendizaje permanente, en particular las acciones Comenius (enseñanza escolar), Leonardo da Vinci (formación profesional) y Grundtvig (educación para adultos), y el Programa Juventud apoyan proyectos relacionados con la educación intercultural, la integración escolar de los alumnos inmigrantes y la inclusión social de los jóvenes desfavorecidos. El anexo contiene ejemplos al respecto.

34. La Política de Cohesión, por medio de los Fondos Estructurales, especialmente el FSE y el FEDER, tiene la capacidad de apoyar proyectos y medidas a nivel nacional y regional. La iniciativa «Regiones para el cambio económico», a través del Programa Urbact, estimulará la cooperación transnacional y el intercambio de buenas prácticas. La inclusión social de los jóvenes inmigrantes tiene especial prioridad. El Programa comunitario para el empleo y la solidaridad social «Progress» también ofrece posibilidades de cooperación transnacional.

35. El Año Europeo de la Igualdad de Oportunidades para Todos (2007) y el Año Europeo del Diálogo Intercultural (2008) constituyen un marco para la promoción del debate europeo sobre la inclusión y los jóvenes inmigrantes.

4.2. Intercambios políticos a escala europea

36. El Método Abierto de Coordinación para la Educación y la Formación ofrece un foro para la cooperación y los intercambios entre Estados miembros sobre los retos educativos comunes. La Comisión hará propuestas sobre un nuevo marco para este proceso en diciembre de 2008, que podría incluir, entre otras cosas, un intercambio de políticas sobre esta cuestión. Podría incluir también un estudio del posible desarrollo de indicadores o patrones de referencia en relación con las diferencias en cuanto a niveles educativos y matriculaciones de alumnos inmigrantes.

37. La Comisión Europea trabaja en estrecha colaboración con las organizaciones internacionales cuyas actividades abordan también la educación y la inmigración, como la OCDE y el Consejo de Europa. Esta cooperación seguirá siendo prioritaria.

4.3. Papel de la Directiva 77/486/CEE, relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes³⁵

38. En el contexto de la reflexión política planteada en el presente Libro Verde, se aborda la cuestión de la contribución que puede hacer en el futuro la Directiva 77/486/CEE a la definición de las políticas nacionales.

39. La transposición, la aplicación y el seguimiento de la Directiva han resultado difíciles³⁶, en parte porque se elaboró en un contexto de inmigración gestionada por acuerdos bilaterales entre los Estados miembros que ya no era de actualidad en el momento su adopción. Dadas las dificultades encontradas para obtener la cooperación bilateral necesaria para su aplicación formal en la CE —que entonces tenía nueve Estados miembros—, no está claro cómo puede mejorarse ahora de manera significativa en una UE de veintisiete Estados miembros.

³⁵ Directiva 77/486/CEE del Consejo, de 25 de julio de 1977, relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes (DO L 199 de 6.8.1977, pp. 32-33).

³⁶ Véase el documento COM(94) 80 y el informe Eurydice de 2004.

40. En segundo lugar, se plantea la cuestión del ámbito de aplicación de la Directiva. En gran medida, el reto consiste ahora en educar a los niños procedentes de terceros países. Su situación no está contemplada en la Directiva.

41. Por último, conviene evaluar el valor añadido de las disposiciones de la Directiva para el desarrollo de la política educativa. La primera disposición de la Directiva, a saber, que los Estados miembros «adoptarán las medidas pertinentes para ofrecer en su territorio una enseñanza gratuita [en favor de los hijos de trabajadores inmigrantes], que incluya, especialmente, la enseñanza de la lengua oficial o de una de las lenguas del Estado de acogida», parece haber tenido poco impacto en la definición de las políticas de los Estados miembros, dado el complejo entramado de retos descritos en el presente Libro Verde. Todos los Estados miembros han desarrollado sus propios planteamientos sobre la enseñanza de la lengua del país de acogida. Al examinar cuestiones más amplias en relación con la educación de los niños de origen inmigrante, cabe preguntarse si para los Estados miembros será más útil la Directiva o una combinación de intercambio de políticas y programas de apoyo al desarrollo de políticas.

La segunda disposición de la Directiva, a saber, que «en cooperación con los Estados de origen, los Estados miembros adoptarán las medidas pertinentes con miras a promover, en coordinación con la enseñanza normal, una enseñanza de la lengua materna y de la cultura del país de origen», ofrece un alto grado de flexibilidad en cuanto a la forma de cumplir esa obligación. Esta disposición ha tenido un impacto desigual³⁷ y, en las circunstancias descritas en la sección 3.1, puede revelarse un planteamiento educativo válido. Por otra parte, en los últimos años se ha producido un fuerte aumento de la movilidad de los trabajadores de los Estados miembros dentro de la UE como consecuencia de las ampliaciones de 2004 y 2007. Ello podría reavivar el interés por la promoción del aprendizaje de las lenguas de herencia entre los hijos de inmigrantes en general. No está claro si debería plasmarse en instrumentos legislativos basados en los distintos regímenes jurídicos del Tratado para los nacionales de la UE y de terceros países o en la promoción de disposiciones voluntarias, que podrían formar parte del sistema escolar oficial o permanecer al margen de él. La creación de redes y el hermanamiento de colegios, que reflejan el requisito de la Directiva de alcanzar ese objetivo en cooperación con el Estado miembro de origen, podrían servir para desarrollar la enseñanza de la lengua de herencia en determinados colegios o localidades con el apoyo del Programa de aprendizaje permanente. También podría desarrollarse la formación de profesores para contribuir a ese tipo de enseñanza.

5. PROPUESTA DE CONSULTA

42. La Comisión considera que sería útil emprender una consulta de las partes interesadas sobre la política de educación de los niños de origen inmigrante. Se invita a las partes interesadas a dar a conocer sus opiniones sobre:

- el reto político;
- respuestas políticas adecuadas a este reto;
- el posible papel de la Unión Europea para ayudar a los Estados miembros a afrontar estos retos;

³⁷ Informe Eurydice (2004).

- sus opiniones sobre el futuro de la Directiva 77/486/CEE.

43. Se invita a quienes respondan a esta consulta a utilizar las preguntas generales siguientes como guía para la elaboración de sus contribuciones.

A. El reto político

1. *¿Qué importantes retos políticos supone impartir una educación de calidad a los niños de origen inmigrante? Además de los especificados en el presente Libro Verde, ¿existen otros que deban tomarse en consideración?*

B. La respuesta política

2. *¿Cuáles son las respuestas políticas adecuadas a estos retos? ¿Existen otras políticas y otros planteamientos, además de los indicados en este Libro Verde, que deberían tomarse en consideración?*

C. Papel de la Unión Europea

3. *¿Qué acciones podrían llevarse a cabo a través de los programas europeos para incidir positivamente en la educación de los niños de origen inmigrante?*

4. *¿Cómo deberían tratarse estas cuestiones en el marco del Método Abierto de Coordinación para la Educación y la Formación? ¿Considera que deberían estudiarse posibles indicadores y/o patrones de referencia como medio para centrar más el esfuerzo en la eliminación de los retrasos en el nivel de estudios?*

D. Futuro de la Directiva 77/486/CEE

5. *Teniendo en cuenta la trayectoria de su aplicación y el cambio de naturaleza de los flujos migratorios desde su adopción, ¿cómo puede contribuir la Directiva 77/486/CEE a las políticas de los Estados miembros sobre estas cuestiones? ¿Recomendaría que se mantuviera tal cual, que se adaptara o que se derogara? ¿Propondría planteamientos alternativos para apoyar las políticas de los Estados miembros sobre estas cuestiones?*

44. La consulta sobre las cuestiones descritas anteriormente estará abierta hasta el 31 de diciembre de 2008.

45. Las contribuciones pueden enviarse a:

Comisión Europea
DG Educación y Cultura
Consulta sobre la educación y la inmigración
B-1049 Bruxelles
E-mail: EAC.migrantchildren@ec.europa.eu

46. La Comisión Europea analizará los resultados de esta consulta y publicará sus conclusiones a principios de 2009. Tenga en cuenta que podrán publicarse las contribuciones y los nombres de sus autores, salvo que estos últimos denieguen explícitamente su consentimiento para la publicación al enviar la contribución.

ANEXO 3: Tratamiento de la Diversidad Cultural en la LOE

TÍTULO PRELIMINAR

Capítulo 1: Principios y fines de la educación

Artículo 1: Principios

El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios:

- a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias
- b) La equidad, que garantiza la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación, y actúa como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales con especial atención a las que se derivan de discapacidad.
- c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.
- e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado.
- k) La educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.
- l) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

Artículo 2: Fines

- b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.

e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.

f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.

g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.

TÍTULO 1.

Capítulo 2. Educación primaria

Artículo 19. Principios pedagógicos

1. En esta etapa pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en marcha de mecanismos de refuerzo tan pronto se detecten las dificultades.

Capítulo 3. Educación secundaria obligatoria

Artículo 22. Principios generales

4. La educación secundaria obligatoria se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Corresponde a las Administraciones educativas regular las medidas de atención a la diversidad, organizativas y curriculares, que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas.

Artículo 23. Objetivos

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

Artículo 26. Principios pedagógicos

1. Los centros elaborarán sus propuestas pedagógicas para esta etapa desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo.

5. Asimismo, corresponde a las Administraciones educativas regular soluciones específicas para la atención de aquellos alumnos que manifiesten dificultades especiales de aprendizaje o de integración en la actividad ordinaria de los centros, de los alumnos de alta capacidad intelectual y de los alumnos con discapacidad.

TÍTULO 2: Equidad en la Educación

Capítulo 1: Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

Artículo 71. Principios

2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Artículo 78. Escolarización

1. Corresponde a las Administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español. Dicha incorporación se garantizará, en todo caso, en la edad de escolarización obligatoria.

2. Las Administraciones educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación.

Artículo 79. Programas específicos

1. Corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente.

2. El desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.

3. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para que los padres o tutores del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.

Capítulo 2: Compensación de las desigualdades en la educación

Artículo 80. Principios

2. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

Artículo 83. Becas y ayudas al estudio

1. Para garantizar la igualdad de todas las personas en el ejercicio del derecho a la educación, los estudiantes con condiciones socioeconómicas desfavorables tendrán derecho a obtener becas y ayudas al estudio. En la enseñanza postobligatoria las becas y ayudas al estudio tendrán en cuenta además el rendimiento escolar de los alumnos.

ANEXO 4: Artículos a destacar de la ORDEN de 4 de julio de 2001, de la Consellería de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa.

I. Disposiciones generales

Segundo. Destinatarios

1. Se considera alumnado con necesidades de compensación educativa aquel que presenta dificultades de inserción escolar por encontrarse en situación desfavorable, derivada de circunstancias sociales, económicas, culturales, étnicas o personales. Estas necesidades de compensación educativa pueden deberse a:

a) incorporación tardía al sistema educativo.

b) retraso en la escolarización o desconocimiento de los idiomas oficiales de la Comunidad Valenciana por ser inmigrante o refugiado.

c) pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja social.

d) escolarización irregular, por itinerancia familiar o por abandonos educativos reiterados o periódicos.

e) residencia en zonas social, cultural o económicamente desfavorecidas.

Cuarto. Actuaciones generales

En orden a alcanzar el objetivo determinado en el apartado tercero se realizarán las actuaciones que permitan:

a) Facilitar la integración social y educativa de todo el alumnado contrarrestando los procesos de exclusión social y cultural.

- b) Favorecer la educación intercultural de todo el alumnado, potenciando los múltiples y diferentes valores que aportan las distintas culturas.

- c) Potenciar la participación solidaria de los miembros de la comunidad educativa y de la sociedad en su conjunto para fomentar la convivencia y prevenir situaciones de conflicto.

- d) Informar y asesorar a las familias y a los tutores legales para facilitar la adecuada escolarización de sus hijas y de sus hijos.

- e) Garantizar la escolarización del alumnado con necesidades de compensación educativa en condiciones de igualdad de oportunidades.
- f) Evitar el abandono escolar del alumnado que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa.

- g) Fomentar el desarrollo de planes y programas de compensación educativa, especialmente de programas de adquisición de la lengua de acogida.

- h) Facilitar que los centros que desarrollen planes y programas de compensación educativa cuenten con los recursos humanos y materiales necesarios.

- i) Facilitar al alumnado con necesidades de compensación educativa cuando su situación socioeconómica lo requiera, el acceso a las ayudas o becas necesarias para materiales escolares, servicios de transporte y comedor escolar u otros que pudieran precisarse.

- j) Desarrollar programas de Garantía Social vinculados a la oferta laboral del entorno y dirigidos a la promoción e inserción de los jóvenes procedentes de sectores sociales desfavorecidos.

ANEXO 5: Tratamiento de la diversidad cultural en la LEY 15/2008, de 5 de diciembre, de la Generalitat, de Integración de las Personas Inmigrantes en la Comunitat Valenciana.

CAPÍTULO III De la educación y cultura

Artículo 28. Educación e integración

1. Se garantiza el acceso de los menores inmigrantes a la enseñanza básica, gratuita y obligatoria, en las mismas condiciones que a los menores españoles.

La integración tardía de los menores inmigrantes al sistema educativo valenciano se realizará atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de forma que puedan incorporarse al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación.

Se aplicarán las medidas oportunas para escolarizar a los menores inmigrantes con necesidades educativas especiales, derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas, en los centros sostenidos con fondos públicos.

2. Se proporcionará a las personas inmigrantes los medios para adquirir el conocimiento de los idiomas oficiales de la Comunitat Valenciana, al objeto de adquirir un nivel de competencia mínimo que les permita la comunicación necesaria y el pleno ejercicio del derecho a la educación.

3. Las personas inmigrantes escolarizadas deben aceptar las normas establecidas de carácter general y las de convivencia de los centros educativos en los que se integren, si bien tienen derecho a que se respeten sus ideas y creencias, de acuerdo con lo establecido en la Constitución.

Artículo 29. De la educación no obligatoria

1. Se garantiza el derecho de las personas inmigrantes a la educación no obligatoria, a la obtención de las titulaciones académicas correspondientes, y a acceder al sistema público de becas y ayudas, de acuerdo con lo establecido en la legislación vigente.

2. La Generalitat adoptará las medidas oportunas al objeto de potenciar el acceso de las personas inmigrantes a los centros de formación de adultos.

Artículo 30. Medidas públicas en materia de educación de las personas inmigrantes

Para garantizar y potenciar la plena efectividad del derecho a la educación de las personas inmigrantes, la Generalitat adoptará, entre otras, las medidas siguientes:

- a) Implantar planes de colaboración con los ayuntamientos en materia de escolarización de menores y lucha contra el absentismo de las personas inmigrantes. Estos planes establecerán el coste de las medidas y el sistema de financiación.
- b) Introducir en todos los niveles educativos contenidos de educación intercultural.
- c) Promover, en colaboración con los ayuntamientos y entidades sociales, actividades escolares y de ocio y tiempo libre que combatan el racismo y la xenofobia y fomenten los derechos humanos y el respeto a la diferencia.
- d) Articular medidas complementarias de apoyo a la escolarización de menores inmigrantes.
- e) Cualesquiera medidas de análoga naturaleza y finalidad.

ANEXO 6: Plan de Actuación Colegio Santa Cruz de Mislata

1.4. DADES GENERALS DE L'ALUMNAT DEL CENTRE (Annex III-C) / DATOS GENERALES DEL ALUMNADO DEL CENTRO (Anexo III-C)

1.5. DIAGNÒSTIC DE LA SITUACIÓ DEL CENTRE / DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN DEL CENTRO

El col·legi "Santa Cruz" està catalogat com a Centre de Acció Educativa Singular (CAES), segons l'Ordre de 4 de juliol de 2001, de la Conselleria de Cultura i Educació, per la qual es regula l'atenció a l'alumnat amb necessitats de compensació educativa (DOGV núm. 4044, de 17 de juliol).

El projecte educatiu del centre està determinat per les particulars característiques d'una majoria del seu alumnat, provinent de l'entorn immediat al centre: el barri de la Creu. A més a més del caràcter perifèric del barri en què el centre s'ubica, el funcionament en aquest entorn del Centre d'Acollida a Refugiats (CAR) de Mislata incideix d'una manera determinant en la realitat de la nostra escola. Els residents que en un nombre important temporalment acull el CAR representa un tipus d'immigració amb unes característiques ben particulars; en aquest sentit, l'escola juga un paper principal en la tasca d'escolarització dels fills i filles de les famílies que resideixen al CAR.

Tot això, unit a una presència elevada de població d'origen immigrant a Mislata en general i al barri de la Creu en particular, ha portat l'escola a realitzar un important esforç d'adaptació a aquestes noves realitats. Gràcies al treball continuat en aquesta línia, s'ha aconseguit un alt grau d'especialització en tot el que suposa l'escolarització d'alumnat immigrant. Aquesta especialització s'ha fet sobre la base dels principis de l'educació intercultural i ha comportat la configuració d'un projecte educatiu inclusiu que promou d'una manera destacada les pràctiques d'innovació educativa.

Des del punt de vista de l'alumnat amb necessitats de compensació educativa, s'ha de subratllar que al nostre centre aquest representa una realitat ben diversa. Així, podem classificar aquesta realitat del nostre alumnat amb la tipologia que ara presentem:

- Alumnes immigrants. Procedents del CAR (això és, residents del CAR, tant actuals com antics), derivats d'ONGs que treballen amb col·lectius immigrants, i fills i filles de famílies estrangeres que viuen a l'entorn de l'escola.
- Alumnes dependents d'institucions de protecció social del menor, residents a les dues Residències de Menors que la Conselleria de Benestar Social té a Mislata.
- Alumnes fills i filles de famílies en situació de marginalitat, les quals són objecte de seguiment per part dels Serveis Socials tant de Mislata com de València. En aquesta categoria s'inclouen els casos d'alumnes amb problemes d'absentisme, d'inadaptació al medi escolar i els fills i filles de famílies desestructurades (a causa, en ocasions, de problemes d'alcoholisme o drogoaddicció).
- Alumnes provinents de famílies de Mislata o de la zona limítrofa de València, una part important dels quals provenen d'entorns en què els pares es troben a l'atur o tenen ocupacions precàries.

2. OBJECTIUS / OBJETIVOS (Fins a un màxim de 10) / (Hasta un máximo de 10)

OBJECTIU 1 / OBJETIVO 1

Des d'un plantejament inclusiu, contribuir a l'èxit escolar de tot el nostre alumnat a partir d'actuacions singulars que es desenvolupen sobre diferents aspectes del procés d'ensenyament-aprenentatge i que s'adapten a les necessitats educatives específiques de diferents tipus d'alumnes.

OBJECTIU 2 / OBJETIVO 2

Potenciar una integració plena al medi escolar de l'alumnat la qual, partint de l'atenció prioritària a la seua diversitat, contribueix a reduir les taxes d'abandó escolar prematur.

OBJECTIU 3 / OBJETIVO 3

Augmentar la implicació dels pares i les mares en el centre i aprofundir la consciència de pertinença a la nostra comunitat educativa de totes les famílies com a factors afavoridors de l'èxit escolar de l'alumnat i d'una millor integració d'aquest al medi escolar.

OBJECTIU 4 / OBJETIVO 4

Promoure una incorporació progressiva al currículum de l'alumnat amb necessitats de compensació educativa, a partir del principi de flexibilitat de la tasca docent i de la coordinació eficaç dels equips pedagògics, i sobre la base de la consolidació de bones pràctiques desenvolupades a partir de projectes d'innovació educativa.

OBJECTIU 5 / OBJETIVO 5

Fomentar la vessant comunitària del projecte educatiu del centre mitjançant les actuacions i els projectes que es desenvolupen coordinadament amb entitats de l'entorn en què l'alumnat esdevé agent de canvi social i el centre consolida el seu paper actiu en el desenvolupament de la seua comunitat.

OBJECTIU 6 / OBJETIVO 6

Continuar la planificació, implementació i avaluació de les actuacions integrades en les diverses mesures de millora establertes com a conseqüència de la valoració dels informes de resultats de l'avaluació diagnòstica de 2014 (*)

(*) Aquest objectiu s'actualitzarà una vegada s'hagen valorat els resultats de l'avaluació diagnòstica de 2015.

3. PROGRAMES / PROGRAMAS

Indique, seleccionando entre las opciones, els programes i mesures a desenvolupar. / Indique, seleccionando entre las opciones, los programas y medidas a desarrollar.

3.1. COMPENSACIÓ EDUCATIVA / COMPENSACIÓN EDUCATIVA

Es podrà triar el programa de compensació educativa si el nombre d'alumnat amb necessitats de compensació educativa arriba al 20% del total de l'alumnat del centre / Se podrá elegir el programa de compensación educativa si el número de alumnado con necesidades de compensación educativa llega al 20% del total del alumnado del centro.

Les necessitats de compensació educativa de cada un dels alumnes que figuren en el llistat generat per Gescen o Ítaca, hauran de determinar-se omplint l'Annex IV. Estos anexos seran custodiats en el centre educatiu.
Las necesidades de compensación educativa de cada uno de los alumnos que figuran en el listado generado por Gescen o Ítaca, deberán determinarse cumplimentando el Anexo IV. Estos anexos serán custodiados en el centro educativo.

Llistat d'alumnat amb necessitats de compensació educativa generat per Gescen o Ítaca.
Listado de alumnado con necesidades de compensación educativa generado por Gescen o Ítaca.

% alumnes amb necessitats de compensació educativa en % alumnos/as con necesidades de compensación educativa en		E. Primària / E. Primaria	71	E. Secundària Obligatòria / E. Secundaria Obligatoria	84
L'alumnat amb nce compta amb l'informe preceptiu. El alumnado con nce cuenta con el informe preceptivo.		Sí			
Sí	A. PROGRAMA DE COMPENSACIÓ EDUCATIVA (ALUMNAT AMB NCE > 20 %) PROGRAMA DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA (ALUMNADO CON NCE > 20 %)	Hores addicionals sol·licitades Horas adicionales solicitadas		Prim.	Sec.
				75	75
ACTUACIONS GENERALS INCLOSES EN EL PROGRAMA DE COMPENSACIÓ EDUCATIVA ACTUACIONES GENERALES INCLUIDAS EN EL PROGRAMA DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA					
Assenyalar les actuacions generals incloses en el Programa de Compensació Educativa, reflectides en el Projecte Educatiu. Marcar las actuaciones generales incluidas en el Programa de Compensación Educativa, reflejadas en el Proyecto Educativo.					
Sí	a.- Mesures per a facilitar la integració social i educativa. Medidas para facilitar la integración social y educativa.				
Sí	b.- Afavorir l'educació intercultural. Favorecer la educación intercultural.				
Sí	c.- Potenciar la participació, fomentar la convivència i prevenir situacions de conflicte. Potenciar la participación, fomentar la convivencia y prevenir situaciones de conflicto.				
Sí	d.- Assessorar les famílies per a facilitar l'escolarització de les seues filles i fills. Asesorar a las familias para facilitar la escolarización de sus hijas y de sus hijos.				
Sí	e.- Garantir l'escolarització de l'alumnat amb necessitats de compensació educativa en condicions d'igualtat d'oportunitats. Garantizar la escolarización del alumnado con necesidades de compensación educativa en condiciones de igualdad de oportunidades.				
Sí	f.- Evitar l'abandonament escolar de l'alumnat que es troba en situació de desavantatge socioeducatiu. Evitar el abandono escolar del alumnado que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa.				

Sí	g.- Fomentar plans i programes per a l'adquisició de la llengua d'acollida. Fomentar planes y programas para la adquisición de la lengua de acogida.
Sí	h.- Eficax utilització dels recursos humans i materials, ordinaris i complementaris del centre. Eficax utilización de los recursos humanos y materiales, ordinarios y complementarios del centro.
Sí	i.- Facilitar l'accés a les ajudes o beques per a materials escolars, servicis de transport i menjador escolar. Facilitar el acceso a las ayudas o becas para los materiales escolares, servicios de transporte y comedor escolar.
DESCRIPCIÓ DE LES ACTUACIONS A DESENVOLUPAR (S'inclouen les dirigides a: alumnat, famílies, entorn i professorat). DESCRIPCIÓN DE LAS ACTUACIONES A DESARROLLAR (Se incluirán las dirigidas a: alumnado, familias, entorno y profesorado). En las actuaciones referidas al alumnado que se ponen en funcionamiento indiqueu els nivells, les matèries i la seua temporalització. En las actuaciones referidas al alumnado que se pongan en funcionamiento indicar los niveles, las materias y su temporalización.	
PRIMÀRIA I ESO.	
1.- Acompanyament Escolar per al desenvolupament de l'autonomia i les habilitats socials.	
Descripció: Aquest programa respon a la necessitat de millorar els índexs d'èxit escolar al nostre centre. Com es pot observar a l'apartat d'Anàlisi general i diagnòstic de la situació del centre, escolaritzem un nombre majoritari d'alumnes en situació de desavantatge socioeducatiu per als quals aquest programes suposa una resposta educativa específica.	
El programa recull una sèrie d'actuacions que contribuiran a la millora en la quantitat i la qualitat dels aprenentatges, en la relació dels alumnes amb el centre i en la participació de les famílies en els processos d'aprenentatge. Per això, es planteja el suport específic a un determinat perfil d'alumnat, aquell que presenta condicions desfavorables de partida des d'un punt de vista social, econòmic, cultural o individual. El programa pretén incrementar l'èxit acadèmic d'aquest alumnat mitjançant el desenvolupament de la seua autonomia individual, així com millorar les seues habilitats socials amb la finalitat d'aconseguir una major integració socioeducativa.	
a) Sobre la base del desenvolupament de l'autonomia de l'alumne, el programa tindrà com a finalitat facilitar la millora dels aprenentatges i l'èxit escolar de l'alumnat, propiciar la seua integració escolar, així com ampliar la participació de les famílies en els processos d'aprenentatge dels seus fills.	
b) Podrà participar-hi alumnat d'Educació Primària així com alumnat de tots els nivells d'Educació Secundària Obligatòria (ESO):	
- En desavantatge des d'un punt de vista educatiu. - Amb dificultats d'aprenentatge, especialment en les àrees instrumentals. - Amb dèficits en els hàbits de treball i amb problemes continuats relacionats amb la manca d'autonomia per organitzar el seu treball individual. - Les famílies del qual, per motius diversos, no poden prestar als seus fills un suport suficient en l'activitat escolar, però que adquireixen el compromís explícit de col·laborar amb el centre i garantir l'assistència al programa dels seus fills.	
c) El programa es proposa els següents objectius:	
- Oferir una orientació individualitzada a l'alumnat pel que fa al treball que ha de realitzar al centre i, individualment i sense suport docent, a casa. - Ajudar-lo a desenvolupar actituds i hàbits d'organització del temps, a lindre constància en el treball i a aplicar estratègies d'aprenentatge adients a les tasques escolars. - Millorar l'adquisició de coneixements i destreses en les àrees instrumentals.	

- Potenciar la seua autoestima com a mitjà per afavorir la integració escolar i així augmentar les seues expectatives acadèmiques.

d) D'acord amb els criteris establerts pels Claustres i amb les característiques del centre, s'organitzaran grups d'alumnes que respondran al perfil esmentat, els quals seran proposats pel professorat. El nombre mínim d'alumnes per a cada grup del programa serà de 8. Les seues famílies seran informades de la participació dels alumnes en el programa, hauran d'autoritzar aquesta participació i hauran de comprometre's a col·laborar amb el centre en el seu desenvolupament, garantint l'assistència al programa dels seus fills i filles.

e) Aquests grups treballaran fora de l'horari lectiu, preferentment de manera simultània, dos dies a la setmana durant dues hores diàries, o bé quatre dies a la setmana durant una hora diària.

f) A fi i efecte d'elaborar una programació detallada de les activitats que es realitzen al llarg del desenvolupament del programa, es farà servir un model de fitxa de programació.

g) La direcció, d'acord amb els criteris pedagògics establerts pel Claustre, designarà el professorat del programa. En aquesta designació es tindrà en compte l'experiència prèvia en l'atenció a alumnat amb necessitats de compensació educativa.

h) Les actuacions que el professorat responsable del programa realitzarà seran les següents:

- Monitorització del treball individual de l'alumnat. Aquesta actuació inclourà diferents tasques específiques, entre elles: diagnosticar les dificultats concretes de cada alumne en aquest àmbit i dissenyar accions personalitzades per afrontar-les; portar un registre dels treballs que l'alumne realitze dins del programa (tant a l'aula com a casa); supervisar l'ús de la seua agenda escolar.
- Reforç de les àrees instrumentals.
- Pràctica de tècniques d'estudi i d'estratègies específiques d'aprenentatge, especialment les relacionades amb les àrees instrumentals.
- Acció tutorial específica amb les famílies d'aquests alumnes, en coordinació amb el/a tutor/a del grup-classe de l'alumne.

i) Sobre la base d'aquestes directrius del programa, tant als diferents nivells de Primària com de l'ESO es duran a terme les concrecions oportunes per desenvolupar-lo convenientment tenint en compte les característiques de cada etapa.

j) Durant l'horari assignat al programa, l'alumnat no sols realitzarà activitats relacionades amb l'àmbit acadèmic, sinó que convé que participe també en activitats extraescolars, organitzades, si és el cas, en col·laboració amb l'ajuntament, l'AMPA o altres entitats socials. Així mateix, el programa inclourà activitats complementàries de coneixement de l'entorn del centre.

k) Quant a l'avaluació, està prevista una avaluació trimestral de l'alumnat participant. Els resultats d'aquesta avaluació es plasmaran en un model d'informe d'avaluació individual. Per altra banda, el professorat responsable del programa elaborarà un informe específic del desenvolupament d'aquest per a cada grup constituït que es presentarà a la sessió d'avaluació trimestral de l'etapa corresponent.

El centre ha desenvolupat actuacions d'acompanyament escolar durant els cursos 2013-14 i 2014-2015. Anteriorment, va aplicar un Programa d'Acompanyament Escolar (PAE) tant a Primària com a l'ESO al llarg dels cursos 2011-2012 i 2012-2013.

Etapa/Nivell: Tots els cursos de Primària i d'ESO.
 Àrea/Matèries: Àrees instrumentals.

Grup 1 (1r i 2n): 8 alumnes.
 Grup 2 (3r i 4t): 8 alumnes.
 Grup 3 (5è i 6è): 8 alumnes.
 Total d'alumnes: 24 (10'95% respecte al total d'alumnat del 2n Cicle d'Infantil i Primària).

ESO:

ESO:
 Grup 1 (1r i 2n): 8 alumnes.
 Grup 2 (3r i 4t): 8 alumnes.
 Total d'alumnes: 16 (10'73% respecte al total d'alumnat d'ESO).

Temporalització: Anual, amb avaluacions trimestrals.

2.- Configuració del Gabinet Psicopedagògic del Centre per donar resposta a les seues necessitats específiques.

Descripció: Com ha quedat reflectit al Diagnòstic de la situació del centre, en la nostra catalogació com a CAES un dels factors significatius és el baix nivell socioeconòmic d'una majoria de les nostres famílies. Aquesta circumstància s'explica per dues causes: l'important contingent de famílies novingudes (residents al CAR i altres) i aquells casos (constatats pel seguiment que reben dels serveis socials municipals) de famílies que viuen en una situació de precarietat, agreujada per la crisi econòmica dels darrers anys.

Davant d'això, assegurar la igualtat d'oportunitats en l'exercici del dret a l'educació per a tot el nostre alumnat suposa que tinguen garantit a l'escola un servei d'atenció psicopedagògica de qualitat independentment del nivell socioeconòmic de les famílies. Es per això que induem com a actuació específica el Gabinet psicopedagògic de centre, el qual, a fi d'atendre les necessitats de tot l'alumnat, desenvolupa aquestes accions:

a) Infantil i Primària:

Alumnat:

- Valoracions psicopedagògiques. A partir de la detecció inicial pel professor tutor d'alguna necessitat en algun alumne i la corresponent sol·licitud.
- Temporalització: al llarg del curs, prioritàriament en el 1r o 2n trimestre.
- Assessorament personal.
- Programa de desenvolupament competencial. Actuació recollida al Pla de Transició del centre, es du a terme amb l'alumnat de 6è. Aquest programa desenvolupa capacitats com la resolució de problemes, autoestima, assertivitat...
- Temporalització: una sessió mensual des d'octubre fins a maig.
- Revisió i actualització dels ACI de 6è, per a la seua continuïtat en ESO.
- Temporalització: maig.

Famílies:

- Assessorament personal davant de qualsevol necessitat que manifesten o es detecte (pautes per a establir normes a casa, pautes per a fills amb TDAH...)
- Temporalització: al llarg del curs.
- Reunió informativa sobre l'entrada al 2n cicle d'Educació Infantil. Temporalització: juny
- Reunions amb els pares de 6è. Dins el Pla de Transició es realitzen dos reunions: la primera, per a explicar el Pla de Transició, les activitats que es fan a la classe i les que es fan fora junt amb els alumnes de primer d'ESO; la segona, perquè coneixen el funcionament i les característiques de l'etapa de Secundària.
- Temporalització: octubre i març.

Professorat:

- Assessorament i col·laboració sobretot amb els professors tutors en la seua tasca de tutoria.
- Temporalització: al llarg del curs.
- Coordinació amb el professorat de PT i AiL en la valoració d'alumnes i en el seu seguiment.
- Temporalització: setembre i al llarg del curs quan es presenten nous casos.

- Assessorament al professorat en l'atenció a la diversitat.
 Temporalització: setembre i al llarg del curs.
 - Participació en l'equip de transició. Coordinació de les reunions entre el professorat de Primària i el d'ESO.
 Temporalització: una reunió trimestral.

b) ESO:

Alumnat:
 - Valoracions psicopedagògiques. A partir de la detecció inicial pel professor tutor d'alguna necessitat en algun alumne i la corresponent sol·licitud.
 Temporalització: al llarg del curs, prioritàriament en el 1r o 2n trimestre.
 - Assessorament personal.
 - Programa de desenvolupament competencial. Actuació recollida al Pla de Transició del centre, es du a terme amb l'alumnat de 1r d'ESO. Aquest programa desenvolupa capacitats com la resolució de problemes, autoestima, assertivitat...
 Temporalització: una sessió mensual des d'octubre fins a maig.
 - Col·laboració en les avaluacions inicials per a establir el Pla d'acció tutorial de cada classe.
 Temporalització: setembre
 - Revisió dels expedients d'alumnes de nova incorporació, per si han de necessitar del recurs d'AiLI.
 Temporalització: setembre
 - Orientació pedagògica i professional amb l'alumnat de 4t. Informació sobre les diverses possibilitats que tenen quan acaben Secundària. Reunions individuals amb els alumnes i assessorament quan fan les preinscripcions. Al llarg del curs, resolució de dubtes.
 Temporalització: novembre: qüestionari d'interessos professionals; gener i febrer: entrevistes individuals; maig: assessorament en les preinscripcions.

Famílies:
 - Assessorament personal davant de qualsevol necessitat que manifesten o es detecte (pautes per a establir normes a casa, pautes per a fills amb TDAH...)
 Temporalització: al llarg del curs.
 - Reunió informativa amb els pares d'alumnes de 4t sobre les eixides que tenen els seus fills en acabar Secundària.
 Temporalització: febrer.
 - Reunions amb els pares de 1r d'ESO. Dins el Pla de Transició es realitza una reunió per a explicar el Pla de Transició, les activitats que es fan a la classe i les que es fan fora junt amb els alumnes de 6è .
 Temporalització: octubre.

Professorat:
 - Col·laboració en la revisió del Pla d'atenció a la diversitat.
 Temporalització: setembre-octubre.
 - Col·laboració en la revisió del Pla d'acció tutorial.
 Temporalització: setembre.
 - Revisió, a partir de les directrius de la Comissió de Coordinació Pedagògica, del Pla d'orientació educativa i professional.
 Temporalització: octubre.
 - Assessorament i col·laboració sobretot amb els professors tutors en el desenvolupament del Pla d'acció tutorial.
 Temporalització: al llarg del curs.
 - Coordinació amb el professorat de PT i AiLI en la valoració d'alumnes i en el seu seguiment.
 Temporalització: setembre i al llarg del curs quan es presenten nous casos.
 - Assessorament al professorat en l'atenció a la diversitat.
 Temporalització: setembre i al llarg del curs.

Etapa/Nivell: Infantil, Primària i ESO.
 Àrea/Matèries: -
 Previsió alumnes: 370 (100% d'alumnat del centre).

ESO.

4.- Programa de models organitzatius alternatius que donen resposta a les necessitats de l'alumnat de compensació educativa. (Programa de millora de l'èxit escolar, M).

Descripció: Aquest programa es configura com un conjunt de mesures organitzatives que permeten que s'organitzen grups flexibles d'alumnes amb necessitats de compensació educativa en les àrees instrumentals a tots els nivells d'ESO. Aquests grups flexibles per a les àrees instrumentals es programen amb el mateix horari que el que aquestes matèries tenen a l'horari general del grup-classe de l'alumne. Cada grup-flexible té assignat un professor responsable que desenvolupa el seu treball en coordinació amb el professor/a de l'assignatura al si del Departament corresponent.

Les directrius que conformen l'organització d'aquest Programa són les següents:

- Realitzar una avaluació inicial del nivell de l'alumne amb necessitats de compensació educativa en les matèries instrumentals (Castellà, Valencià i Matemàtiques) tot just s'ha incorporat al centre.
- Elaborar programacions específiques trimestrals de cada grup flexible a partir de la programació didàctica de l'àrea i de les necessitats de l'alumnat participant.
- Afavorir en aquest alumnat una adquisició satisfactòria de la competència lingüística (a nivell oral i a nivell escrit) tant en valencià com en castellà. L'objectiu final és possibilitar la incorporació d'aquest alumnat, el més prompte possible, al currículum ordinari del seu nivell.
- Adaptar i elaborar materials didàctics diversos perquè els alumnes que desconeixen els castellà i/o el valencià puguin adquirir els continguts bàsics de les diferents àrees i així afavorir la seua incorporació al currículum ordinari.
- Donar resposta a les necessitats concretes d'aquest alumnat a l'àrea instrumental de Matemàtiques, adaptant-hi objectius i metodologia de treball a aquestes necessitats.
- Fer participis, tant a l'alumne amb necessitats de compensació educativa com a la seua família, del desenvolupament del seu procés d'ensenyament-aprenentatge, mitjançant informacions periòdiques (si cal, adaptades a les dificultats de comprensió que pel desconeixement lingüístic puguen tindre).
- Realitzar un seguiment periòdic de l'evolució d'aquests grups flexibles i de l'alumnat participant. Com a conseqüència, es prendran les decisions pedagògiques i organitzatives que calguen respecte al funcionament dels grups i a l'atenció que necessita cada alumne, incloent el seu abandó del programa quan els objectius bàsics d'aquest s'hagen aconseguit i així l'alumne pugui incorporar-se plenament al currículum ordinari de l'àrea.

Etapa/Nivell: Tots els nivells d'ESO.
 Àrea/Matèries: Àrees instrumentals (Matemàtiques, Castellà i Valencià).
 Previsió alumnes: 47 (28'14% respecte al total d'alumnat d'ESO).
 Temporalització: Anual, amb avaluacions trimestrals.

5.- Programa de recuperació d'àrees pendents per a l'alumnat amb necessitats de compensació educativa.

Descripció: Aquest programa pretén atendre la necessitat constatada que té l'alumnat amb necessitats de compensació educativa el qual, a causa de la seua situació de desavantatge, troba especials dificultats per recuperar assignatures pendents a partir de 2n de l'ESO. Aquest fet esdevé un problema acadèmic greu ja que l'acumulació d'assignatures pendents, especialment en aquest alumnat, no sols és una causa objectiva que limita les possibilitats d'aquest alumnat a l'hora d'obindre el seu títol de Graduat en ESO, sinó que a més a més actua com a factor desmotivant que afecta negativament l'actitud de l'alumne davant el seu treball. Per tot això, pot convertir-se en un factor que provoqe l'abandó escolar prematur en aquest tipus d'alumnat.

En funció de les necessitats objecte d'aquest programa que es detecten a l'inici del curs, s'organitzarà l'atenció educativa que rebran aquests alumnes.

La implicació de les famílies en aquest Programa és important. A l'inici del curs se'ls informarà formalment de les característiques i objectius del Programa i, a més a més, se'ls comunicarà les àrees pendents del seu fill/a i el tipus de treball que s'hi durà a terme per contribuir a la recuperació d'aquestes.

Així mateix, hi haurà una avaluació individualitzada de cada alumne al llarg del desenvolupament del Programa. D'aquesta avaluació, se n'informarà tant a l'alumne participant com a la seua família mitjançant un informe específic que es lliurarà trimestralment.

<p>Etapa/Nivell: 2n, 3r i 4t d'ESO. Àrea/Matèries: Aquelles àrees pendents de recuperació objecte del Programa. Previsió alumnes: 36 (21'56% respecte al total d'alumnat d'ESO). Temporalització: Anual, amb avaluacions trimestrals.</p>			
<p>6.- Programa d'atenció individualitzada als alumnes amb necessitats educatives especials: alumnat nivell inicial.</p>			
<p>Descripció: Aquest programa aplicat a l'etapa de l'ESO pretén assolir aquests objectius:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Donar continuïtat en aquesta etapa a l'atenció que a l'Aula de Pedagogia Terapèutica de Primària rebien alguns alumnes amb necessitats educatives especials que arriben a l'ESO. Amb aquest Programa aconseguim que aquells alumnes amb necessitats educatives especials més significatives tinguin una atenció adequada a l'ESO. - Atendre les necessitats educatives especials que puguin ser diagnosticades en l'alumnat de nova incorporació al centre i que es consideren que poden ser susceptibles d'atenció en aquest Programa. <p>L'objectiu principal d'aquest Programa és assegurar una atenció adequada d'aquest alumnat des del començament de l'ESO i al llarg de tota l'etapa.</p> <p>El treball amb aquests alumnes, a partir de les adaptacions curriculars corresponents, es realitza de manera individualitzada per tal de donar respostes específiques en forma d'actuacions diverses adaptades a les necessitats concretes de cada alumne/a. El programa s'organitza a partir del treball en grups flexibles.</p>			
<p>Etapa/Nivell: Tots els nivells d'ESO. Àrea/Matèries: Aquelles susceptibles de ser adaptades a les necessitats de l'alumnat d'acord amb la valoració psicopedagògica. Previsió alumnes: 5 (3'4% respecte al total d'alumnat d'ESO). Temporalització: Anual, amb avaluacions trimestrals.</p>			
NO	B. MESURES DE COMPENSACIÓ EDUCATIVA (El centre no arriba al 20% d'alumnat amb nce) MEDIDAS DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA (El centro no alcanza el 20% de alumnado con nce)	Hores addicionals sol·licitades Horas adicionales solicitadas	Prim. Sec.
<p>DESCRIPCIÓ DE LES ACTUACIONS A DESENYOTLLAR (S'inclouran les dirigides a: alumnat, famílies, entorn i professorat). <i>DESCRIPCIÓN DE LAS ACTUACIONES A DESARROLLAR (Se incluirán las dirigidas a: alumnado, familias, entorno y profesorado).</i> En les actuacions referides a l'alumnat que es posen en funcionament indiqueu els nivells, les matèries i la seua temporalització. <i>En las actuaciones referidas al alumnado que se pongan en funcionamiento indicar los niveles, las materias y su temporalización.</i></p>			

3.2. ÈXIT II: PROGRAMA DE REFORÇ EDUCATIU EXTRAORDINARI PER A LA MILLORA DE L'ÈXIT ESCOLAR EN CENTRES PÚBLICS
EXIT II: PROGRAMA DE REFUERZO EDUCATIVO EXTRAORDINARIO PARA LA MEJORA DEL ÉXITO ESCOLAR EN CENTROS PÚBLICOS

L'acompanyament escolar i/o el reforç educatiu de matèries instrumentals es desenvoluparan fora de l'horari escolar.
El acompañamiento escolar y/o el refuerzo educativo de materias instrumentales se desarrollaran fuera del horario escolar.

NO	3.2.A. ACOMPANYAMENT ESCOLAR / ACOMPAÑAMIENTO ESCOLAR Dirigit a centres públics de primària i secundària que completen amb, almenys, dos grups i mínim 8 alumnes per grup. Dirigido a centros públicos de primaria y secundaria que cuenten con, al menos, dos grupos y mínimo 8 alumnos por grupo.	Hores addicionals sol·licitades* Horas adicionales solicitadas*	Prim. Sec.
<p>* Si el centre és concertat incloure les hores de l'Acompanyament Escolar en el Programa o les mesures de Compensació. * Si el centro es concertado incluir las horas del Acompañamiento Escolar en el Programa o las medidas de Compensación.</p>			
<p>El centre ha desenvolupat actuacions d'acompanyament escolar durant el curs 2014/15. <i>El centro ha desarrollado actuaciones de acompañamiento escolar durante el curso 2014/15.</i></p>			
Total grups sol·licitats Total grupos solicitados	Nivells en els que es desenvoluparà / Niveles en los que se desarrollará	E. Primària / E. Primaria	3r/3º NO 4t/4º NO 5t/5º NO 6t/6º NO
		E. S.O.	1r/1º NO 2n/2º NO 3r/3º 1 4t/4º NO
Total alumnat participant Total alumnado participante	E. Primària / E. Primaria	% alumnat participant respecte al total d'alumnat de la etapa % alumnado participante respecto total de alumnado de la etapa	E. Primària / E. Primaria
	E. S.O.		E.S.O.
NO	3.2.B. REFORÇ EDUCATIU DE MATÈRIES INSTRUMENTALS REFUERZO EDUCATIVO DE MATERIAS INSTRUMENTALES Dirigit a centres públics d'Educació Secundària que completen amb grups d'entre 10 i 15 alumnes, podent-se reduir a 8 en cas de CAES. Dirigido a centros públicos de E. Secundaria que cuenten con grupos de entre 10 y 15 alumnos, pudiéndose reducir a 8 en caso de CAES.	Hores addicionals sol·licitades Horas adicionales solicitadas	Sec.
<p>El centre ha desenvolupat actuacions de reforç educatiu en matèries instrumentals durant el curs 2014-15. <i>El centro ha desarrollado actuaciones de refuerzo educativo en materias instrumentales durante el curso 2014-15.</i></p>			
Total grups sol·licitats Total grupos solicitados	Total alumnat participant Total alumnado participante	% alumnat participant respecte al total d'alumnat d'ESO % alumnado participante respecto al total de alumnado de ESO	
GRUP / GRUPS	NIVELL / NIVEL	NOMBRE D'ALUMNES NÚMERO DE ALUMNOS	HORES SETMANALS DE L'ÀMBIT SOCIOLINGÜÍSTIC HORAS SEMANALES DEL ÁMBITO SOCIOLINGÜÍSTICO
HORES SETMANALS DE L'ÀMBIT CIENTÍFIC HORAS SEMANALES DEL ÁMBITO CIENTIFICO			
OBSERVACIONS / OBSERVACIONES			

Es podrà triar entre desenvolupar una aula PASE o mesures per a superar les barreres lingüístiques i socioculturals de l'alumnat amb desconeixement de les llengües oficials. / Se podrà elegir entre desarrollar un aula PASE o medidas para superar las barreras lingüísticas y socioculturales del alumnado con desconocimiento de las lenguas oficiales.

SÍ	A. DESENROTLLAMENT D'UNA AULA PASE (GRUP QUE TREBALLA L'APRENTATGE DE LA LENGUA A TRAVÉS DELS CONTINGUTS D'ÀREES/MATÈRIES DEL CURRÍCULUM) / DESARROLLO DE UN AULA PASE (GRUPO QUE TRABAJA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA A TRAVÉS DE LOS CONTENIDOS DE ÁREAS/MATERIAS DEL CURRÍCULO)	Hores addicionals sol·licitades Horas adicionales solicitadas	Prim.	Sec. 25
CRITERIS GENERALS PER A LA INCORPORACIÓ GRADUAL AL GRUP DE REFERÈNCIA <i>CRITERIOS GENERALES PARA LA INCORPORACION GRADUAL AL GRUPO DE REFERENCIA</i>				
<p>Aula PASE d'ESO.</p> <p>Donada les característiques de l'alumnat de l'Aula PASE i del propi Programa, hi atendrem els següents objectius generals:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar a l'alumnat una competència inicial en la llengua base del Programa a l'etapa (castellà). • Facilitar i potenciar la incorporació al grup de referència i reduir el període d'integració escolar d'aquest alumnat. • Dotar a l'alumnat de una competència lingüística, social, comunicativa i acadèmica bàsica. • Potenciar l'autonomia personal. <p>Per tot això, l'alumnat del Programa s'incorporarà al seu grup de referència quan siga capaç de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Dominar un vocabulari i unes destreses comunicatives bàsiques. 2.- Comprendre indicacions senzilles. 3.- Entendre i fer-se entendre. 4.- Tindre un domini bàsic de la lectoescriptura. 5.- Comprendre frases i textos instructius. 6.- Conèixer la nomenclatura i el llenguatge matemàtic. 7.- Dominar les operacions aritmètiques i tindre coneixements de geometria. 8.- Comprendre problemes senzills. 9.- Conèixer situacions geogràfiques, el seu entorn i saber orientar-se. 10.- Conèixer el medi natural. <p>El procés d'incorporació al grup de referència serà coordinat pel tutor/a, l'equip de professors del grup-classe, el Departament d'Orientació i l'equip del professorat responsable de l'Aula PASE. Aquesta incorporació no haurà de ser necessàriament simultània per a totes les àrees objecte del Programa.</p>				
DISPONIBILITAT D'AULA ESPECÍFICA PER A ÚS EXCLUSIU DEL PROGRAMA <i>DISPONIBILIDAD DE AULA ESPECIFICA PARA USO EXCLUSIVO DEL PROGRAMA</i>			Sí	
SÍ	B. MESURES PER A SUPERAR LES BARRERES LINGÜÍSTIQUES I SOCIOCULTURALS DE L'ALUMNAT AMB DESCONEXEMENT DE LES LLENGÜES OFICIALS / MEDIDAS PARA SUPERAR LAS BARRERAS LINGÜÍSTICAS Y SOCIOCULTURALES DEL ALUMNADO CON DESCONOCIMIENTO DE LAS LENGUAS OFICIALES	Hores addicionals sol·licitades Horas adicionales solicitadas	Prim.	Sec. 25
DESCRIPCIÓ DE LES MESURES A DESENROTLLAR (S'inclouen les dirigides a: alumnat, famílies, entorn i professorat.)				

DESCRIPCIÓN DE LAS MEDIDAS A DESARROLLAR (Se incluirán las dirigidas a: alumnado, familias, entorno y profesorado.) En les mesures referides a l'alumnat que es posen en funcionament indiqueu els nivells, les matèries i la seua temporalització. En las medidas referidas al alumnado que se pongan en funcionamiento indicar los niveles, las materias y su temporalización.	
1.- Atenció a alumnat nouvingut del 2n Cicle d'Infantil (4 i 5 anys) i d'Educació Primària.	
<p>Descripció: Aquesta actuació té com a objectiu principal afavorir una escolarització adequada i una integració satisfactòria en el nivell educatiu que corresponga de l'alumnat immigrant de nova incorporació al sistema educatiu que arriba periòdicament al nostre centre. Aquest alumnat acostuma a presentar carències significatives relacionades amb dos factors:</p> <p>a) La manca de competència lingüística en una o les dues llengües cooficials (valencià i castellà).</p> <p>b) Greus desfasaments curriculars (en el cas de l'alumnat de Primària).</p> <p>Per això, l'actuació pretén ser una eina que ofereisca un suport específic adreçat a compensar les necessitats educatives específiques d'aquest alumnat.</p> <p>Aquesta actuació, encetada al nostre centre el curs 2012-2013, es continuarà desenvolupant a partir d'aquestes directrius:</p> <p>a) L'àmbit d'aplicació de l'actuació per al curs 2015-2016 serà el 2n Cicle d' Infantil (en els nivells de 4 i 5 anys) i l'etapa d' Educació Primària.</p> <p>b) L'aplicació de l' actuació a les àrees no lingüístiques de Primària implica una metodologia que integra els aprenentatges lingüístics amb els continguts de les àrees i matèries del currículum com a mitjà eficaç d' aprendre llengua, desenvolupar el pensament i adquirir coneixements.</p> <p>c) Es basarà en el treball amb grups xicotets d' alumnes, configurats per nivells, qui respondran al perfil de desconeixement d' una o les dues llengües cooficials i/o presentar un greu desfasament curricular en el moment d'arribada al centre.</p> <p>d) L' alumnat participant estarà adscrit al grup classe de referència que li corresponga. L' alumnat cursarà l' àrea o els àmbits específics de l' actuació i completarà el seu horari en aquest grup classe, assistint-hi a les altres àrees o matèries. L' alumnat s' anirà incorporant a la resta d' àrees o matèries de forma progressiva a mesura que vaja adquirint les competències corresponents.</p> <p>e) En Educació Primària l'actuació integrarà els continguts de les àrees de Castellà: Llengua i Literatura, Valencià: Llengua i Literatura, i Matemàtiques. L' alumnat no podrà participar en l'actuació més de tres hores diàries.</p> <p>f) En Educació Infantil l' actuació es durà a terme amb alumnes dels grups 4 i 5 anys. La metodologia a aplicar es basarà en els principis metodològics i l' organització curricular propis de l' Educació Infantil. El treball se centrarà especialment en desenvolupar, des d'un punt de vista comunicatiu, les competències lingüístiques orals en castellà i en valencià de l'alumnat participant. Així mateix, es reforçarà específicament la introducció de la lectoescriptura que s'estiga realitzant en el grup-classe de referència.</p> <p>Etapa/Nivell: 2n Cicle d'Infantil (nivells de 4 i 5 anys) i Primària. Àrea/Matèries: Castellà, Valencià i Matemàtiques. Previsió alumnes: 8 alumnes del 2n Cicle d'Infantil (nivells de 4 i 5 anys) i 14 alumnes de Primària. Total d' alumnes: 22 (10% respecte al total d'alumnat d'Infantil i Primària). Temporalització: Anual, amb avaluacions trimestrals.</p>	

4. ACTUACIONS DE DISSENY GENERAL / ACTUACIONES DE DISEÑO GENERAL

Les actuacions es classifiquen en 4 apartats. / Las actuaciones se clasifican en 4 apartados.

4.1. ACTUACIONS PER A LA MILLORA DE L'ÈXIT ESCOLAR I LA PREVENCIÓ DE L'ABANDÓ ESCOLAR PREMATUR / ACTUACIONES PARA LA MEJORA DEL ÉXITO ESCOLAR Y LA PREVENCIÓN DEL ABANDONO ESCOLAR PREMATURO

Indique, triant entre les opcions, les actuacions a desenvolupar pel centre, l'àmbit que desenvolupen, el nre. d'alumnes/as implicats i el seu % respecte al total d'alumnat del centre. / Indique, eligiendo entre las opciones, las actuaciones a desarrollar por el centro, el ámbito que desarrollan, el nº de alumnos/as implicados y su % con respecto al total de alumnado del centro.

SÍ	DESDOBLAMENTS / DESDOBLES	Hores addicionals sol·licitades Horas adicionales solicitadas	Prim.	Sec.
	Àmbit: Increment de l'èxit escolar i de la integració socioeducativa de l'alumnat / Àmbito: Incremento del éxito escolar y de la integración socioeducativa del alumnado	SÍ	Àmbit: Disminució de l'abandó escolar prematur i reducció de l'absentisme / Àmbito: Disminución del abandono escolar prematuro y reducción del absentismo	NO
	Nre. alumnat participant / N.º alumnado participante	170	% alumnat participant respecte al del centre / % alumnado participante respecto al del centro	77
DESCRIPCIÓ / DESCRIPCIÓN Indicar, almenys, els nivells i matèries en què s'apliquen i la seua temporalització. / Indicar, al menos, los niveles y materias en los que se aplican y su temporalización.				
1.- Programa de desenvolupament de la competència lingüística (en castellà, en valencià i en anglès) mitjançant l'ús de les TIC. (Actuació del 2n Cicle d'Infant i Primària). (Vegeu Activitats relacionades amb el foment de les TICs)				
NO	ORGANITZACIÓ FLEXIBLE DE GRUPS D'UN MATEIX NIVELL CURRICULAR ORGANIZACIÓN FLEXIBLE DE GRUPOS DE UN MISMO NIVEL CURRICULAR	Hores addicionals sol·licitades Horas adicionales solicitadas	Prim.	Sec.
	Àmbit: Increment de l'èxit escolar i de la integració socioeducativa de l'alumnat / Àmbito: Incremento del éxito escolar y de la integración socioeducativa del alumnado	SÍ		NO
	Nre. alumnat participant / N.º alumnado participante		% alumnat participant respecte al del centre / % alumnado participante respecto al del centro	
DESCRIPCIÓ / DESCRIPCIÓN Indicar, almenys, els nivells i matèries en què s'apliquen i la seua temporalització. / Indicar, al menos, los niveles y materias en los que se aplican y su temporalización.				

DESCRIPCIÓ / DESCRIPCIÓN Indicar, almenys, els nivells i matèries en què s'apliquen i la seua temporalització. / Indicar, al menos, los niveles y materias en los que se aplican y su temporalización.				
NO	REFORÇ INDIVIDUAL O EN XICOTET GRUP / REFUERZO INDIVIDUAL O EN PEQUEÑO GRUPO	Hores addicionals sol·licitades Horas adicionales solicitadas	Prim.	Sec.
	Àmbit: Increment de l'èxit escolar i de la integració socioeducativa de l'alumnat / Àmbito: Incremento del éxito escolar y de la integración socioeducativa del alumnado	NO	Àmbit: Disminució de l'abandó escolar prematur i reducció de l'absentisme / Àmbito: Disminución del abandono escolar prematuro y reducción del absentismo	NO
	Nre. alumnat participant / N.º alumnado participante		% alumnat participant respecte al del centre / % alumnado participante respecto al del centro	
DESCRIPCIÓ / DESCRIPCIÓN Indicar, almenys, els nivells i matèries en què s'apliquen i la seua temporalització. / Indicar, al menos, los niveles y materias en los que se aplican y su temporalización.				
SÍ	MESURES EDUCATIVES PER A DISMINUIR L'ABANDÓ PREMATUR I PER A REDUIR L'ABSENTISME ESCOLAR (GRUP SEMBLANT AL DE L'ANTIC PROGRAMA INTEGRAL) / MEDIDAS EDUCATIVAS PARA DISMINUIR EL ABANDONO PREMATURO Y PARA REDUCIR EL ABSENTISMO ESCOLAR (GRUPO PARECIDO AL DEL ANTIGUO PROGRAMA INTEGRAL)	Hores addicionals sol·licitades Horas adicionales solicitadas	Prim.	Sec.
	Es recomana marcar l'àmbit de l'abandó escolar prematur i reducció de l'absentisme. / Se recomienda marcar el ámbito de la disminución del abandono escolar prematuro y reducción del absentismo			
	Àmbit: Increment de l'èxit escolar i de la integració socioeducativa de l'alumnat / Àmbito: Incremento del éxito escolar y de la integración socioeducativa del alumnado	NO	Àmbit: Disminució de l'abandó escolar prematur i reducció de l'absentisme / Àmbito: Disminución del abandono escolar prematuro y reducción del absentismo	SÍ

SÍ	ACTUACIONS D'ATENCIÓ A L'ALUMNAT AMB ALTES CAPACITATS I MOTIVACIÓ ACTUACIONES DE ATENCIÓN AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES Y MOTIVACIÓN			
Es recomana per a esta actuació marcar l'àmbit de l'èxit escolar i de la integració socioeducativa de l'alumnat. <i>Se recomienda para esta actuación marcar el ámbito del éxito escolar y de la integración socioeducativa del alumnado.</i>				
Àmbit: Increment de l'èxit escolar i de la integració socioeducativa de l'alumnat / <i>Ámbito: Incremento del éxito escolar y de la integración socioeducativa del alumnado</i>		SÍ	Àmbit: Disminució de l'abandó escolar prematur i reducció de l'absentisme / <i>Ámbito: Disminución del abandono escolar prematuro y reducción del absentismo</i>	SÍ
Nre. alumnat participant / <i>N.º alumnado participante</i>		% alumnat participant respecte al del centre / <i>% alumnado participante respecto al del centro</i>		2
DESCRIPCIÓ DETALLADA / DESCRIPCIÓN DETALLADA Detallar cada actuació, incloent-hi en la seua descripció els nivells i matèries en què s'aplica i la seua temporalització. <i>Detallar cada actuación, incluyendo en su descripción los niveles y materias en los que se aplica y su temporalización.</i>				
1.- Programa d'atenció a l'alumnat amb altes capacitats.				
<p>Descripció: Aquesta actuació té com a objectiu principal maximitzar el rendiment acadèmic dels i les alumnes amb altes capacitats. Per això, es planificarà l'aprofundiment i l'ampliació dels aprenentatges que corresponen a l'alumnat segons el seu nivell de referència i d'acord amb les orientacions del Gabinet Psicopedagògic del centre. L'informe psicopedagògic d'aquests alumnes serà l'orientació bàsica de l'adaptació curricular que es realitze. L'actuació es basarà en el treball individualitzat o amb grups xicotets d'alumnes que responen al perfil esmentat i partirà de les diferents adaptacions curriculars que en cada cas es realitzen.</p> <p>Els objectius específics d'aquesta actuació són els següents:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampliar l'adquisició de coneixements i el desenvolupament de destreses instrumentals de l'alumnat d'altres capacitats com a factor per a la consolidació del seu èxit escolar. • Planificar una atenció individualitzada a aquest tipus d'alumnat. • Configurar noves formes d'organització per enriquir els processos d'ensenyament-aprenentatge i millorar l'atenció a la diversitat de l'alumnat. • Facilitar recursos organitzatius i materials que ajuden el professorat en l'atenció a aquest tipus d'alumnat. • Aconseguir una òptima implicació de les famílies d'aquest perfil d'alumnat en el procés educatiu dels seus fills i filles. <p>Etapa/Nivell: Primària i ESO. Àrea/Matèries: Aquelles susceptibles de ser adaptades a les necessitats de l'alumne d'acord amb el seu informe psicopedagògic. Previsió alumnes: 1 (0'45% respecte al total d'alumnat d'Infantil i Primària); 3 (1'8% respecte al total d'alumnat d'ESO). Temporalització: Anual, amb avaluacions trimestrals.</p>				

NO	CANVIS METODOLÒGICS I D'ORGANITZACIÓ DEL CURRÍCULUM: TREBALL PER ÀMBITS CAMBIOS METODOLÓGICOS Y DE ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULUM: TRABAJO POR ÁMBITOS			
Àmbit: Increment de l'èxit escolar i de la integració socioeducativa de l'alumnat / <i>Ámbito: Incremento del éxito escolar y de la integración socioeducativa del alumnado</i>		NO	Àmbit: Disminució de l'abandó escolar prematur i reducció de l'absentisme / <i>Ámbito: Disminución del abandono escolar prematuro y reducción del absentismo</i>	NO
Nre. alumnat participant / <i>N.º alumnado participante</i>		% alumnat participant respecte al del centre / <i>% alumnado participante respecto al del centro</i>		(7375)
DESCRIPCIÓ DETALLADA / DESCRIPCIÓN DETALLADA Detallar cada actuació, incloent-hi en la seua descripció els nivells i matèries en què s'aplica i la seua temporalització. <i>Detallar cada actuación, incluyendo en su descripción los niveles y materias en los que se aplica y su temporalización.</i>				
SÍ	ESTRATÈGIES METODOLÒGIQUES PER AL DESENYOTLLAMENT DE LES COMPETÈNCIES CLAU ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS CLAVE			
Àmbit: Increment de l'èxit escolar i de la integració socioeducativa de l'alumnat / <i>Ámbito: Incremento del éxito escolar y de la integración socioeducativa del alumnado</i>		SÍ	Àmbit: Disminució de l'abandó escolar prematur i reducció de l'absentisme / <i>Ámbito: Disminución del abandono escolar prematuro y reducción del absentismo</i>	S
Nre. alumnat participant / <i>N.º alumnado participante</i>		% alumnat participant respecte al del centre / <i>% alumnado participante respecto al del centro</i>		
DESCRIPCIÓ DETALLADA / DESCRIPCIÓN DETALLADA Detallar cada actuació, incloent-hi en la seua descripció els nivells i matèries en què s'aplica i la seua temporalització. <i>Detallar cada actuación, incluyendo en su descripción los niveles y materias en los que se aplica y su temporalización.</i>				
1.- Taller d'escriptura creativa.(Mesura de millora: Millora de la composició de textos escrits, tant en valencià com en castellà. Avaluació diagnòstica 2014).				
<p>Descripció: Treballar progressivament l'expressió escrita, començant amb l'escriptura de frases sobre una imatge i acabant amb un conte. Etapa: 1r Cicle de Primària. Àrea/Matèries: Àrees lingüístiques (Valencià i Castellà) Previsió alumnes: 48 (22,20% respecte al total d'alumnat del 2n Cicle d'Infantil i Primària) Temporalització: Quinzenal.</p>				
2.- Aplicació dels materials didàctics específics elaborats per treballar la composició de textos escrits.(Mesura de millora: Millora de la composició de textos escrits, tant				

en valencià com en castellà. Avaluació diagnòstica 2014).

Etapa: 2n Cicle Primària
 Àrea/Matèries: Àrees lingüístiques (Valencià i Castellà)
 Previsió alumnes: 46 (21,40 % respecte al total d'alumnat del 2n Cicle d'Infantil i Primària)
 Temporalització: Anual.

3.- Racó literari a l'aula per a l'exposició dels texts produïts pels alumnes (en castellà i en valencià). (Mesura de millora: Millora de la composició de textos escrits, tant en valencià com en castellà. Avaluació diagnòstica 2014).

Etapa: 2n Cicle Primària
 Àrea/Matèries: Àrees lingüístiques (Valencià i Castellà)
 Previsió alumnes: 46 (21,40 % respecte al total d'alumnat del 2n Cicle d'Infantil i Primària)
 Temporalització: Anual.

4.- Elaboració col·lectiva de contes. (Mesura de millora: Millora de la composició de textos escrits, tant en valencià com en castellà. Avaluació diagnòstica 2014).

Descripció: Composició de textos escrits intercanvi d'aquests entre els alumnes dels grups-classe del Cicle. Començar la història individualment, intercanviar-la amb els companys per acabar-la, i compartir els resultats llegint les lectures creades.

Etapa: 3r Cicle de Primària
 Àrea/Matèries: Àrees lingüístiques (Valencià i Castellà)
 Previsió alumnes: 52 (24% respecte al total d'alumnat del 2n Cicle d'Infantil i Primària)
 Temporalització: 1 sessió setmanal.

5.- Aplicació dels materials didàctics específics elaborats per treballar la resolució de problemes. (Mesura de millora: Millora de la comprensió i la resolució de problemes. Avaluació diagnòstica 2014).

Descripció: Treballar el material elaborat per a la resolució de problemes d'una manera progressiva.

Etapa: 2n Cicle de Primària.
 Àrea/Matèries: Matemàtiques
 Previsió alumnes: 46 (21,40 % respecte al total d'alumnat del 2n Cicle d'Infantil i Primària)
 Temporalització: Anual.

6.- Elaboració d'una redacció setmanal en les tres llengües vehiculars del currículum. (Mesura de millora: Millora de l'expressió escrita en valencià, en castellà i en anglès. Avaluació diagnòstica 2014).

Descripció:

- 1r d'ESO:
 Redacció en castellà: s'elaborarà en l'àrea de Religió / Atenció educativa i es valorarà a l'àrea de Castellà.
 Redacció en valencià: s'elaborarà en l'àrea de Ciències Socials i es valorarà a l'àrea de Valencià.
- 2n d'ESO:
 Redacció en castellà: s'elaborarà en l'àrea de Educació per a la Ciutadania i es valorarà a l'àrea de Castellà.
 Redacció en valencià: s'elaborarà en l'àrea de Ciències Socials i es valorarà a l'àrea de Valencià.

- 3r d'ESO:
 Redacció en castellà: s'elaborarà en l'àrea de Música i es valorarà a l'àrea de Castellà.
 Redacció en valencià: s'elaborarà en l'àrea de Ciències Socials i es valorarà a l'àrea de Valencià.
- 4t d'ESO:
 Redacció en castellà: s'elaborarà en l'àrea d'Ètica i es valorarà a l'àrea de Castellà.
 Redacció en valencià: s'elaborarà en l'àrea de Ciències Socials i es valorarà a l'àrea de Valencià.

Anglès (redacció setmanal per a tots els cursos de l'ESO, dins de la programació didàctica de l'àrea).

- La llengua de la redacció rotarà setmanalment, de manera que cada setmana s'haurà d'elaborar una redacció.
- Hi haurà un model de redacció (estructura, introducció, conclusions, etc.) que es proposarà als alumnes. Aquest model serà explicat pel professor de Castellà i/o de Valencià abans de l'inici de l'actuació.
- Criteris de qualificació: 0'25 per cada redacció entregada. El professor/a de l'àrea que no siga el de Valencià o Castellà serà qui qualificarà.
- En cada aula hi haurà un alumne responsable de recollir les redaccions realitzades el divendres de cada setmana.

Etapa: 1r, 2n, 3r i 4t d'ESO.
 Àrea/Matèries: (Aquelles especificades a la descripció).
 Previsió alumnes: 149 (100% respecte al total d'alumnat d'ESO)
 Temporalització: S'elaborarà un calendari per a cada grup-classe on s'assenyalarà en quina àrea (i en quina llengua) s'ha d'elaborar la redacció cada setmana.

7.- Prova setmanal per a reforçar els processos d'ensenyament-aprenentatge en l'àrea de Matemàtiques. (Mesura de millora: Millora de la competència matemàtica, afavorint l'ús de les TICs en els processos d'ensenyament-aprenentatge. Avaluació diagnòstica 2014).

Descripció:

- a) Elaboració i aplicació d'una prova escrita setmanal.
- b) Es puntuarà amb les qualificacions de "Bé", "Regular" o "Malament". Es valorarà com a nota de llibreta, amb un pes d'un 10% sobre la qualificació total del trimestre.
- c) Avaluarà el professor/a responsable de l'àrea de cada curs.

Etapa: 1r, 2n, 3r i 4t d'ESO.
 Àrea/Matèries: Matemàtiques
 Previsió alumnes: 149 (100% respecte al total d'alumnat d'ESO)
 Temporalització: Una sessió setmanal d'un màxim de 30 minuts.

SÍ ACTUACIONES RELACIONADAS AMB L'ÀMBIT DEL PLURILINGÜISME / ACTUACIONES RELACIONADAS CON EL ÀMBITO DEL PLURILINGÜISMO		
Es recomana per a esta actuació marcar l'àmbit de l'èxit escolar i de la integració socioeducativa de l'alumnat. <i>Se recomienda para esta actuación marcar el ámbito del éxito escolar y de la integración socioeducativa del alumnado.</i>		
Àmbit: Increment de l'èxit escolar i de la integració socioeducativa de l'alumnat / <i>Ámbito: Incremento del éxito escolar y de la integración socioeducativa del alumnado</i>	SÍ	Àmbit: Disminució de l'abandó escolar prematur i reducció de l'absentisme / <i>Ámbito: Disminución del abandono escolar prematuro y reducción del absentismo</i>

Nre. alumnat participant / N.º alumnado participante	% alumnat participant respecte al del centre / % alumnado participante respecto al del centro		
DESCRIPCIÓ DETALLADA / DESCRIPCIÓN DETALLADA Detallar cada actuació, incloent-hi en la seua descripció els nivells i matèries en què s'aplica i la seua temporalització. Detallar cada actuación, incluyendo en su descripción los niveles y materias en los que se aplica y su temporalización.			
1.- Projecte eTwinning. Descripció: Després del desenvolupament amb èxit durant els darrers cursos de sengles projectes eTwinning amb l'Andrews Memorial Primary School (Comber, Irlanda del Nord, Regne Unit), ens plantejem encetar un nou projecte amb què pretenem assolir aquests objectius genèrics. Objectius del projecte eTwinning al centre: a) Millorar els processos d'ensenyament-aprenentatge a l'àmbit lingüístic, especialment pel que fa a l'anglès. b) Desenvolupar la competència digital, millorant les habilitats bàsiques relacionades amb les TIC. c) Desenvolupar una consciència intercultural mitjançant l'expressió creativa d'idees, experiències i emocions. d) Estimular la percepció de la diversitat cultural europea per mitjà del coneixement de diferents cultures i llengües. e) Desenvolupar destreses i aptituds que faciliten als alumnes participants l'adquisició d'aprenentatges al llarg de la vida i la valoració positiva de la realitat intercultural. La recerca de socis del projecte i els objectius específics i continguts d'aquest són tasques que es realitzaran en funció dels objectius genèrics assenyalats. Etapa: 5è i 6è de Primària. Àrea/Matèries: Anglès, Educació Artística (àmbit de Música) Previsió alumnes: 50 (22'83% respecte al total d'alumnat del 2n Cicle d'Infantil i Primària). Temporalització: Anual.			
2.- Programa d'Educació Plurlingüe al 2n Cicle d'Educació Infantil. Descripció: Des del curs 2008-2009 la nostra escola aplica un Programa d'Educació Plurlingüe al 2n Cicle d'Educació Infantil. D'aleshores ençà, aquest Programa s'ha estat desenvolupant amb èxit curs rere curs i ha fet possible la introducció primerenca de l'anglès en aquesta etapa educativa. Els seus principals objectius són: 1.- Incorporar de manera gratificant i efectiva una llengua estrangera, l'anglès en el nostre cas, des de l'etapa d'Infantil. 2.- Augmentar progressivament el domini de l'anglès de l'alumne de manera que, en el futur, siga capaç d'adquirir coneixements propis d'àrees o matèries no lingüístiques (a Primària i a l'ESO) utilitzant l'anglès com a llengua d'aprenentatge. 3.- Desenvolupar la competència comunicativa i la identitat dels xiquets i les xiquetes tant en castellà com en valencià. Així s'entén que l'aplicació del Programa suposa un plantejament global de l'aprenentatge de les tres llengües: el valencià, el castellà i l'anglès. Etapa/Nivells: 2n Cicle d'Infantil Àrea/Matèries: Anglès Previsió alumnes: 72 (33% respecte al total d'alumnat d'Infantil i Primària) Temporalització: Anual, amb avaluacions trimestrals.			
3.- Programa d'Educació Bilingüe Enriquit a Primària. Descripció: Amb l'objectiu de donar continuïtat en Primària al Programa Plurlingüe d'Infantil i de consolidar així el nostre projecte plurlingüe, des del curs 2012-2013 s'aplica a la nostra escola un Programa d'Educació Bilingüe Enriquit. Gràcies a aquest Programa, des de 1r d'Educació Primària l'anglès s'està convertint en la llengua en què els alumnes aprenen diverses matèries, alhora que també aprenen anglès. Així, a més a més de l'àrea d'Anglès que s'imparteix a tots els cursos de Primària, s'ha planificat que determinades matèries de tipus no lingüístic s'ensenyen en anglès. Per fer-ho possible, hem tingut en compte tres aspectes: a) Que aquest ús de l'anglès com a llengua vehicular es done en àrees en què siga central la vessant comunicativa de l'aprenentatge. b) Que la implantació del Programa siga progressiva, de manera que la seua aplicació es vaja realitzant curs a curs fins a arribar a l'últim nivell de l'etapa de Primària. c) Que el temps que tinga la presència de l'anglès a cada cicle de Primària siga equilibrat. El curs 2015-2016, l'ús de l'anglès com a llengua d'aprenentatge a l'àmbit de Plàstica de l'àrea de Educació Artística tindrà una càrrega horària d'1 hora setmanal als cinc nivells on el Programa estarà implantat (de 1r a 5è). A més a més, està previst que 1 hora de l'àrea d'Educació Física de 5è es vehicle també en aquesta llengua. Etapa/Nivells: 1r, 2n, 3r, 4t i 5è de Primària. Àrea/Matèries: Educació Artística (àmbit de Plàstica) i Educació Física. Previsió alumnes: 117 (53% respecte al total d'alumnat d'Infantil i Primària). Temporalització: Anual, amb avaluacions trimestrals.			
4.- "English workshop" (Taller d'Anglès). Descripció: Aquesta actuació que consisteix en una representació teatral dels alumnes en llengua anglesa, és molt positiva i gratificant, tant per als alumnes com per al professorat implicat. Els alumnes estan molt motivats perquè aprenen expressions lingüístiques i vocabulari que poden aplicar a situacions comunicatives reals. És important destacar també que en molts casos millora la seua fluïdesa a l'hora de expressar-se oralment, així com la pronunciació. El taller es planteja com a objectius principals aprendre a parlar en anglès i repassar, reforçar i ampliar els continguts curriculars amb una metodologia fonamentalment lúdica, participativa i activa. Etapa/Nivell: Tots els nivells d'ESO. Àrea/Matèries: Anglès Previsió alumnes: 25 (14'97% respecte al total d'alumnat d'ESO). Temporalització: Anual, amb avaluacions trimestrals.			
2 ACTUACIONS RELACIONADES AMB EL FOMENT DE LA LECTURA / ACTUACIONES RELACIONADAS CON EL FOMENTO DE LA LECTURA			
Àmbit: Increment de l'èxit escolar i de la integració socioeducativa de l'alumnat / Àmbito: Incremento del éxito escolar y de la integración socioeducativa del alumnado	2	Àmbit: Disminució de l'abandó escolar prematur i reducció de l'absentisme / Àmbito: Disminución del abandono escolar prematuro y reducción del absentismo	1
Nre. alumnat participant / N.º alumnado participante	% alumnat participant respecte al del centre / % alumnado participante respecto al del centro		
DESCRIPCIÓ DETALLADA / DESCRIPCIÓN DETALLADA Detallar cada actuació, incloent-hi en la seua descripció els nivells i matèries en què s'aplica i la seua temporalització. Detallar cada actuación, incluyendo en su descripción los niveles y materias en los que se aplica y su temporalización.			

<p>1.- Programa "Legim en Parella" per al foment de la competència lectora.</p> <p>Descripció: Els mètodes d'aprenentatge cooperatiu són un conjunt divers de metodologies d'ensenyament-aprenentatge que tenen en comú l'organització de petits grups d'aprenents amb l'objectiu d'establir els vincles i requisits necessaris per a la cooperació. "Legim en Parella" és un programa educatiu que utilitza la tutoria entre iguals (amb alumnes i amb famílies) per a la millora de la competència lectora i el nostre centre l'aplica des del curs 2013-2014. Aquest programa té tres components:</p> <p>1.- La tutoria entre iguals: és un mètode d'aprenentatge cooperatiu basat en la creació de parelles de persones (cap d'elles professor professional de l'altra) que aprenen a través d'una activitat estructurada amb un objectiu comú, conegut i compartit (ací, la comprensió lectora), el qual s'associa a través d'un marc de relació planificat pel professor.</p> <p>2.- El suport familiar a la lectura, el qual es porta a terme des de casa. La necessitat d'implicar les famílies en l'educació dels seus fills i filles i compartir amb l'escola el desenvolupament de l'aprenentatge escolar és un element central de la qualitat educativa.</p> <p>3.- La competència lectora: entenem la competència lectora com la capacitat de comprendre i utilitzar textos escrits i de reflexionar i implicar-s'hi personalment amb la finalitat d'assolir els objectius propis, desenvolupar el coneixement i el potencial personal, i participar en la societat.</p> <p>Els objectius d'aquest programa al nostre centre serien:</p> <p>a) Posar en pràctica una experiència d'aprenentatge cooperatiu i tutoria entre iguals com a estratègies amb una definida orientació inclusiva. b) Millorar la competència lectora de tot el nostre alumnat, especialment la seua comprensió lectora, partint de la seua diversitat i dels diferents nivells d'aprenentatge que aquesta comporta. c) Fer viure la diversitat com un valor positiu al si dels processos d'ensenyament-aprenentatge. d) Fomentar la capacitat de cooperació entre l'alumnat. e) Desenvolupar noves estratègies didàctiques per a l'ensenyament i l'aprenentatge dins l'àmbit lingüístic. f) Implicar les famílies en l'aplicació del programa com a mitjà per compartir-hi el desenvolupament de l'aprenentatge escolar dels seus fills i filles. g) Estimular la creació de materials per a la implementació del programa. h) Promoure l'ús de les TIC en el desenvolupament del projecte, tant pel que fa a la planificació del programa com a la seua aplicació amb l'alumnat i amb les famílies. i) Integrar el nostre centre dins de les xarxes de centres educatius cooperatius que afavoreixen l'intercanvi d'experiències sobre el programa.</p> <p>(El Programa s'ha inclòs com a actuació dins la mesura de millora: Millora de la competència lectora i la comprensió de textos escrits, tant en valencià com en castellà. Avaluació diagnòstica 2014).</p> <p>Etapa: De 2n a 6è de Primària. Àrea/Matèries: Àrees lingüístiques (Valencià i Castellà). Previsió alumnes: 123 (56,95 % respecte al total d'alumnat del 2n Cicle d'Infantil i Primària). Temporalització: Anual.</p> <p>2.- Lectures periòdiques de contes com a actuació precursora de la comprensió lectora. (Mesura de millora: Millora de la competència lectora i la comprensió de textos escrits, tant en valencià com en castellà. Avaluació diagnòstica 2014).</p> <p>Descripció: Lectura i realització de preguntes sobre allò llegit o escoltat. Etapa: 2n Cicle d'Infantil Àrea/Matèries: - Previsió alumnes: 70 (32,40 % respecte al total d'alumnat del 2n Cicle d'Infantil i Primària) Temporalització: Activitat diària.</p> <p>3.- Activitats d'ordenar frases i oracions per treballar-ne el significat. (Mesura de millora: Millora de la competència lectora i la comprensió de textos escrits, tant en valencià com en castellà. Avaluació diagnòstica 2014).</p>

<p>Etapa: Infantil 5 anys (2n Cicle d'Infantil). Àrea/Matèries: - Previsió alumnes: 22 (10,19 % respecte al total d'alumnat del 2n Cicle d'Infantil i Primària). Temporalització: Anual.</p> <p>4.- Lectura individual d'un conte, en veu alta, als companys. (Mesura de millora: Millora de la competència lectora i la comprensió de textos escrits, tant en valencià com en castellà. Avaluació diagnòstica 2014).</p> <p>Etapa: Infantil 5 anys (2n Cicle d'Infantil). Àrea/Matèries: - Previsió alumnes: 22 (10,19% respecte al total d'alumnat del 2n Cicle d'Infantil i Primària) Temporalització: Anual.</p>			
<p>ACTUACIONES RELACIONADAS CON EL FOMENTO Y USO ADECUADO DE LAS TIC'S - PREVENCIÓN DE RIESGOS ASOCIADOS A SU USO</p>			
<p>Àmbit: Increment de l'èxit escolar i de la integració socioeducativa de l'alumnat / Àmbito: Incremento del éxito escolar y de la integración socioeducativa del alumnado</p>	<p>SÍ</p>	<p>Àmbit: Disminució de l'abandó escolar prematur i reducció de l'absentisme / Àmbito: Disminución del abandono escolar prematuro y reducción del absentismo</p>	<p>NO</p>
<p>Nre. alumnat participant / N.º alumnado participante</p>	<p>% alumnat participant respecte al del centre / % alumnado participante respecto al del centro</p>		
<p>DESCRIPCIÓN DETALLADA / DESCRIPCIÓN DETALLADA Detallar cada actuación, incluyendo en su descripción los niveles y materias en los que se aplica y su temporalización. Detallar cada actuación, incluyendo en su descripción los niveles y materias en los que se aplica y su temporalización.</p>			
<p>1.- Programa de desenvolupament de la competència lingüística (en castellà, en valencià i en anglès) mitjançant l'ús de les TIC.</p> <p>Descripció: El Pla per al Foment de la Lectura del centre, entre els objectius específics que es planteja, inclou articular les mesures necessàries perquè l'alumnat desenvolupe i potencie la capacitat lectora ampliant aquest concepte a les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC).</p> <p>Per això, amb el doble objectiu d'iniciar l'alumnat en les possibilitats que ofereixen les TIC en l'àmbit de la lectura (per a 1r i 2n de Primària i per al nivell d'Infantil 5 anys) i d'aprofundir el desenvolupament de la competència lingüística mitjançant l'ús d'aquestes tecnologies (per a 3r, 4t, 5è i 6è de Primària) estem desenvolupant aquesta actuació.</p> <p>Així s'ha planificat per a cada curs escolar una programació d'activitats diverses al voltant del foment de la lectura que es desenvolupa a l'Aula d'Informàtica. Aquestes activitats s'inclouen en la planificació general de l'aula i en la programació anual d'actuacions del Pla per al Foment de la Lectura. D'altra banda, el programa es concreta per a cada nivell d'Educació Primària i per al nivell d'Infantil 5 anys i es coordina amb les programacions didàctiques de Castellà, Valencià i també d'Anglès com a llengua estrangera del centre.</p>			

<p>Els objectius del programa són aquests:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar en l'alumnat l'interès per la lectura i desenvolupar l'hàbit lector. • Fomentar en l'alumnat la lectura com a activitat d'oci i de gaudi. • Estimular l'ús de diferents fonts d'informació en suport digital i multimèdia. • Treballar en valencià en l'entorn Lliurex i emprar el seu vocabulari propi. • Mostrar una actitud positiva davant de les noves TIC com una font potencial d'enriquiment personal i social. • Prendre consciència de l'espai de treball en què es desenvolupa el programa i de les seues normes, entre elles tindre cura del material informàtic. • Descobrir les tecnologies de la informació i la comunicació i iniciar-se'n en l'ús. • Utilitzar recursos informàtics senzills en relació amb continguts seqüenciats. • Treballar la comprensió lectora a partir de recursos en diferents suports digitals. • Millorar l'autonomia davant de l'ordinador, mitjançant enllaços ordenats en una llista de marcadors socials. • Emprar les xarxes socials de manera ètica, responsable i segura. • Aprendre a explorar els recursos disponibles en la xarxa social pròpia de l'aula i compartir informació mitjançant el seu ús. • Confeccionar murals digitals a partir d'una informació donada o pròpia. • Sintetitzar la informació obtinguda en Internet i citar les fonts digitals mitjançant els hiperenllaços. • Analitzar la informació obtinguda a partir dels resultats de les recerques amb buscadors d'Internet. • Compondre textos directament en l'ordinador utilitzant el processador de textos. <p>La planificació horària d'aquest programa es basa en l'organització de grups reduïts d'alumnes, preferentment per mitjà del desdoblament dels grups-classe corresponents. Gràcies a aquesta mesura organitzativa l'alumnat pot rebre una atenció individualitzada per part del professorat responsable del programa.</p> <p>Etapa/Nivell: Infantil 5 anys i Primària. Àrea/Matèries: Àrees lingüístiques. Previsió alumnes: 170 (77'62% respecte al total d'alumnat d'Infantil i Primària). Temporalització: Anual, amb avaluacions trimestrals.</p> <p>2.- Ús de les TICs en la docència de l'àrea de Matemàtiques. (Mesura de millora: Millora de la competència matemàtica, afavorint l'ús de les TICs en els processos d'ensenyament-aprenentatge. Avaluació diagnòstica 2014).</p> <p>Descripció: Aplicació de les TICs a l'àrea, incloent programes amb activitats lúdiques relacionades amb els continguts de l'àrea.</p> <p>Etapa: 1r, 2n, 3r i 4t d'ESO. Àrea/Matèries: Matemàtiques. Previsió alumnes: 149 (100% respecte al total d'alumnat d'ESO). Temporalització: Una sessió setmanal d'un màxim de 20 minuts.</p>	
<p>sí</p>	<p>TALLERS EDUCATIUS COMPLEMENTARIS (TALLER LITERARI, D'ESCRITURA CREATIVA, DE TEATRE, D'ESCACS ETC.) TALLERES EDUCATIVOS COMPLEMENTARIOS (TALLER LITERARIO, DE ESCRITURA CREATIVA, DE TEATRO, DE AJEDREZ, ETC.)</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar en l'alumnat l'interès per la lectura i desenvolupar l'hàbit lector. • Fomentar en l'alumnat la lectura com a activitat d'oci i de gaudi. • Estimular l'ús de diferents fonts d'informació en suport digital i multimèdia. • Treballar en valencià en l'entorn Lliurex i emprar el seu vocabulari propi. • Mostrar una actitud positiva davant de les noves TIC com una font potencial d'enriquiment personal i social. • Prendre consciència de l'espai de treball en què es desenvolupa el programa i de les seues normes, entre elles tindre cura del material informàtic. • Descobrir les tecnologies de la informació i la comunicació i iniciar-se'n en l'ús. • Utilitzar recursos informàtics senzills en relació amb continguts seqüenciats. • Treballar la comprensió lectora a partir de recursos en diferents suports digitals. • Millorar l'autonomia davant de l'ordinador, mitjançant enllaços ordenats en una llista de marcadors socials. • Emprar les xarxes socials de manera ètica, responsable i segura. • Aprendre a explorar els recursos disponibles en la xarxa social pròpia de l'aula i compartir informació mitjançant el seu ús. • Confeccionar murals digitals a partir d'una informació donada o pròpia. • Sintetitzar la informació obtinguda en Internet i citar les fonts digitals mitjançant els hiperenllaços. • Analitzar la informació obtinguda a partir dels resultats de les recerques amb buscadors d'Internet. • Compondre textos directament en l'ordinador utilitzant el processador de textos. <p>La planificació horària d'aquest programa es basa en l'organització de grups reduïts d'alumnes, preferentment per mitjà del desdoblament dels grups-classe corresponents. Gràcies a aquesta mesura organitzativa l'alumnat pot rebre una atenció individualitzada per part del professorat responsable del programa.</p> <p>Etapa/Nivell: Infantil 5 anys i Primària. Àrea/Matèries: Àrees lingüístiques. Previsió alumnes: 170 (77'62% respecte al total d'alumnat d'Infantil i Primària). Temporalització: Anual, amb avaluacions trimestrals.</p> <p>2.- Ús de les TICs en la docència de l'àrea de Matemàtiques. (Mesura de millora: Millora de la competència matemàtica, afavorint l'ús de les TICs en els processos d'ensenyament-aprenentatge. Avaluació diagnòstica 2014).</p> <p>Descripció: Aplicació de les TICs a l'àrea, incloent programes amb activitats lúdiques relacionades amb els continguts de l'àrea.</p> <p>Etapa: 1r, 2n, 3r i 4t d'ESO. Àrea/Matèries: Matemàtiques. Previsió alumnes: 149 (100% respecte al total d'alumnat d'ESO). Temporalització: Una sessió setmanal d'un màxim de 20 minuts.</p>	
<p>sí</p>	<p>TALLERS EDUCATIUS COMPLEMENTARIS (TALLER LITERARI, D'ESCRITURA CREATIVA, DE TEATRE, D'ESCACS ETC.) TALLERES EDUCATIVOS COMPLEMENTARIOS (TALLER LITERARIO, DE ESCRITURA CREATIVA, DE TEATRO, DE AJEDREZ, ETC.)</p>
<p>Àmbit: Increment de l'èxit escolar i de la integració socioeducativa de l'alumnat / Àmbito: Incremento del éxito escolar y de la integración</p>	<p>SI</p>
<p>Àmbit: Disminució de l'abandó escolar prematur i reducció de l'absentisme / Àmbito: Disminución del abandono escolar prematuro y</p>	<p>SI</p>

Àmbit: Increment de l'èxit escolar i de la integració socioeducativa de l'alumnat / <i>Ámbito: Incremento del éxito escolar y de la integración socioeducativa del alumnado</i>	SÍ	Àmbit: Disminució de l'abandó escolar prematur i reducció de l'absentisme / <i>Ámbito: Disminución del abandono escolar prematuro y reducción del absentismo</i>	SÍ
Nre. alumnat participant / <i>N.º alumnado participante</i>	149	% alumnat participant respecte al del centre / <i>% alumnado participante respecto al del centro</i>	100
DESCRIPCIÓ DETALLADA / DESCRIPCIÓN DETALLADA Detallar cada actuació, incloent-hi en la seua descripció els nivells i matèries en què s'aplica i la seua temporalització. <i>Detallar cada actuación, incluyendo en su descripción los niveles y materias en los que se aplica y su temporalización.</i>			
1.- Models alternatius de tutories. Descripció: Amb aquesta actuació pretenem donar un suport específic a aquells alumnes que tenen més risc d'abandó del sistema educatiu. Consisteix a assignar per cada grup-classe un professor cotutor que col·labora amb el tutor titular en les funcions de tutoria. En la tasca d'aquest cotutor es prioritzen de manera especial les actuacions que s'adrecen a aquest tipus d'alumnat. Etapa/Nivell: Tots els nivells d'ESO. Àrea/Matèries: - Previsió alumnes: 149 (100% respecte al total d'alumnat d'ESO). Temporalització: Anual.			
SÍ	ACTUACIONS PER A LA MILLORA DE LA CONVIVÈNCIA ESCOLAR (PREVENCIÓ DE CONFLICTES, MODEL DIALÒGIC DE RESOLUCIÓ DE CONFLICTES, AULA DE CONVIVÈNCIA, MEDIACIÓ ESCOLAR, AJUDA ENTRE IGUALS, MODELS DE SOCIALITZACIÓ PREVENTIVA, COMISSIONS MIXTES, GRUPS INTERACTIUS, TERTULIES LITERÀRIES DIALÒGIQUES, COL·LABORACIÓ FAMILIA TUTOR...) ACTUACIONES PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR (PREVENCIÓN DE CONFLICTOS, MODELO DIALÓGICO DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS, AULA DE CONVIVENCIA, MEDIACIÓN ESCOLAR, AYUDA ENTRE IGUALES, MODELOS DE SOCIALIZACIÓN PREVENTIVA, COMISIONES MIXTAS, GRUPOS INTERACTIVOS, TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS, COLABORACIÓN FAMILIA TUTOR...)		

Àmbit: Increment de l'èxit escolar i de la integració socioeducativa de l'alumnat / <i>Ámbito: Incremento del éxito escolar y de la integración socioeducativa del alumnado</i>	SÍ	Àmbit: Disminució de l'abandó escolar prematur i reducció de l'absentisme / <i>Ámbito: Disminución del abandono escolar prematuro y reducción del absentismo</i>	SÍ
Nre. alumnat participant / <i>N.º alumnado participante</i>	298	% alumnat participant respecte al del centre / <i>% alumnado participante respecto al del centro</i>	100
DESCRIPCIÓ DETALLADA / DESCRIPCIÓN DETALLADA Detallar cada actuació, incloent-hi en la seua descripció els nivells i matèries en què s'aplica i la seua temporalització. <i>Detallar cada actuación, incluyendo en su descripción los niveles y materias en los que se aplica y su temporalización.</i>			
1.- Aules de Convivència (Primària i ESO). Descripció: Constituïdes per al tractament puntual i individualitzat de l'alumnat que es veja privat del seu dret a participar en el normal desenvolupament de les activitats lectives (com a conseqüència de la imposició d'una mesura educativa correctora per alguna de les conductes tipificades en l'article 35 del Decret 39/2008, de 4 d'abril, del Consell, sobre la convivència en els centres docents no universitaris sostinguts amb fons públics i sobre els drets i deures de l'alumnat, pares, mares, tutors o tutores, professorat i personal d'administració i serveis). El pla de convivència del centre estableix els criteris i les condicions perquè aquest alumnat, si és el cas, pugui atès a les Aules de Convivència de cada etapa. Aquests criteris, per a cada Aula, són els següents: a) Criteris i condicions per a la incorporació d'un alumne a l'Aula de Convivència. b) Procediment d'incorporació. c) Actuacions que es treballaran a l'Aula de Convivència, d'acord amb els criteris pedagògics que siguen establerts per la Comissió de Coordinació Pedagògica. d) Procediment de comunicació d'aquesta acció a les famílies. e) Perfil del professorat que atindrà l'aula. A les Aules de Convivència s'afavoreix un procés de reflexió per part de cada alumne atès sobre les circumstàncies que hi han motivat l'assistència, d'acord amb els criteris establerts. En elles es garanteix la realització de les activitats formatives que determine l'equip docent que atén l'alumne. En el funcionament de les Aules de Convivència s'implica el tutor del grup a què pertany cada alumne atès i el Gabinet Psicopedagògic (Primària) i el Departament d'Orientació (ESO). Etapa: Primària i ESO. Àrea/Matèries: - Previsió alumnes: 149 a Primària (100% respecte al total d'alumnat de l'etapa); 149 a l'ESO (100% respecte al total d'alumnat de l'etapa). Temporalització: Al llarg de tot l'any.			
NO	ACTIVITATS DE MILLORA DE L'ORIENTACIÓ PROFESSIONAL: PLA DE DESENROTLLAMENT PERSONAL I PROFESSIONAL, VISITES I SIMULACIONS D'EMPRESSES, TÈCNiques DE FOMENT DE L'ESPERIT EMPRENEDOR I DE BUSCA D'OCUPACIÓ... ACTIVIDADES DE MEJORA DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL: PLAN DE DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL, VISITAS Y SIMULACIONES DE EMPRESAS, TÉCNICAS DE FOMENTO DEL ESPÍRITU EMPRENEDOR Y DE BÚSQUEDA DE EMPLEO...		
Àmbit: Increment de l'èxit escolar i de la integració socioeducativa de l'alumnat / <i>Ámbito: Incremento del éxito escolar y de la integración socioeducativa del alumnado</i>	NO	Àmbit: Disminució de l'abandó escolar prematur i reducció de l'absentisme / <i>Ámbito: Disminución del abandono escolar prematuro y reducción del absentismo</i>	NO

Detallar cada actuación, incluyendo en su descripción los niveles y materias en los que se aplica y su temporalización.			
SÍ	ACTIVITATS INTERNIVELLS / ACTIVIDADES INTERNIVELES		
Àmbit: Increment de l'èxit escolar i de la integració socioeducativa de l'alumnat / Àmbito: Incremento del éxito escolar y de la integración socioeducativa del alumnado	SÍ	Àmbit: Disminució de l'abandó escolar prematur i reducció de l'absentisme / Àmbito: Disminución del abandono escolar prematuro y reducción del absentismo	SÍ
Nre. alumnat participant / N.º alumnado participante	53	% alumnat participant respecte al del centre / % alumnado participante respecto al del centro	14
DESCRIPCIÓ DETALLADA / DESCRIPCIÓN DETALLADA Detallar cada actuació, incloent-hi en la seua descripció els nivells i matèries en què s'aplica i la seua temporalització. Detallar cada actuación, incluyendo en su descripción los niveles y materias en los que se aplica y su temporalización.			
<p>1.- Pla de Transició de Primària a ESO.</p> <p>Els objectius que ens hi marquem són els següents:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- L'atenció a la diversitat de característiques i situacions personals de l'alumnat. 2.- La continuïtat i la graduació progressiva que hi ha en l'ensenyança bàsica. 3.- La capacitat de progressió i canvi de tot l'alumnat, en el marc de la identificació de les seues necessitats educatives ordinàries i específiques. 4.- La prevenció de dificultats d'integració i adaptació escolar, de creixement personal, afectiu, i específicament curricular. 5.- L'autonomia pedagògica dels Centres quant a l'organització i el funcionament més adequats a les característiques i necessitats del seu alumnat. 6.- L'avaluació i la correcció de les deficiències detectades. <p>a) Quant a la coordinació entre els equips de professorat: l'equip de transició.</p> <p>Al nostre centre l'equip de transició estarà format per les tutores de 6è de Primària i de 1r d'ESO, la coordinadora d'ESO, la responsable del Gabinet Psicopedagògic del centre, la responsable del Departament d'Orientació i el Cap d'Estudis. Les reunions de coordinació es realitzaran, com a mínim, una vegada al trimestre.</p> <p>Els continguts a tractar en aquestes reunions seran:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qüestions relacionades amb la coordinació curricular entre Primària i ESO a les diferents àrees. - Qüestions relacionades amb la coordinació metodològica entre Primària i ESO a l'àrea. - Disseny de la programació conjunta, si escau, d'activitats complementàries dins de les àrees corresponents. <p>b) Quant al Programa de Desenvolupament Competencial:</p> <p>Amb l'assessorament coordinat del Departament d'Orientació i el Gabinet Psicopedagògic, es plantejarà mensualment als grups de 6è de Primària i de 1r de l'ESO una activitat que treballi alguns dels aspectes que preveu aquest Pla.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competència intrapersonal i interpersonal: 			

<p>1.- Intrapersonal: desenvolupar les següents capacitats:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Anàlisi de les pròpies conductes i les conseqüències. . Autoestima. . Resolució de problemes. <p>2.- Interpersonal: desenvolupar les següents capacitats:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Comunicar-se amb eficiència. . Assertivitat i empatia. . Afrontament i resolució de conflictes. <p>3.- Estratègies d'aprenentatge:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Identificació de les demandes escolars i docents. . Autoconeixement. <p>- Acol·lida a l'ESO. Activitats conjuntes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Es realitzarà una activitat d'acollida de l'alumnat de 6è de Primària a l'ESO durant el 3r trimestre. 2.- Es realitzarà una eixida trimestral conjunta de les classes de 6è de Primària i de 1r d'ESO. <p>- Transmissió d'experiències d'ex-alumnes.</p> <p>Es realitzarà, també al 3r trimestre, una activitat en la qual alumnes de 1r d'ESO assistiran a la classe de 6è de Primària per a contar la seua experiència en l'etapa de Secundària.</p> <p>c) Quant a les actuacions i els mecanismes de col·laboració entre el centre i les famílies.</p> <p>Amb les famílies realitzarem les següents actuacions:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Per a donar a conèixer el Pla de Transició es realitzarà una reunió amb les famílies a l'inici de curs on s'explicarà tota la programació del curs. 2.- Al 3r trimestre, es realitzarà una reunió informativa de l'etapa de Secundària. <p>Etapa/Nivell: 6è de Primària i 1r d'ESO Àrea/Matèries: - Previsió alumnes: 25 alumnes de Primària i 28 alumnes d'ESO (168% respecte al total d'alumnat d'Infantil i Primària; 1677% respecte al total d'alumnat d'ESO) Temporalització: Programació d'activitats del Pla al llarg de tot el curs.</p>
--

Hores addicionals sol·licitades per a desenvolupar la resta d'actuacions de disseny general dirigides a l'alumnat Horas adicionales solicitadas para desarrollar la resto de actuaciones de diseño general dirigidas al alumnado	Prim.	Sec.

**4.2. ACTUACIONS PER AL FOMENT DE LA PARTICIPACIÓ DE LES FAMÍLIES
ACTUACIONES PARA EL FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS**

ACTUACIONES PARA EL FOMENTO DE LA PARTICIPACION DE LAS FAMILIAS

En cada una de les posades en pràctica, haurà d'assenyalar, triant entre les opcions, a quin àmbit de treball pertany, assenyalar el N.º de famílies beneficiàries i el seu % respecte al total del centre i indicar en la descripció la seua temporalització. / En cada una de las puestas en práctica, deberá señalar, eligiendo entre las opciones, a qué ámbito de trabajo pertenece, señalar el nº de familias beneficiarias y su % con respecto al total de alumnado del centro e indicar en la descripción su temporalización.

SÍ ACTUACIONES DIALÓGICAS DE COL-LABORACIÓN CON LAS FAMILIAS / ACTUACIONES DIALÓGICAS DE COLLABORACIÓN CON LAS FAMILIAS			
Àmbit: Increment de l'èxit escolar i de la integració socioeducativa de l'alumnat / Àmbito: Incremento del éxito escolar y de la integración socioeducativa del alumnado		SÍ	Àmbit: Disminució de l'abandó escolar prematur i reducció de l'absentisme / Àmbito: Disminución del abandono escolar prematuro y reducción del absentismo
Nre. famílies participant s / N.º familias participantes	247	% famílies participants respecte al total / % familias participantes respeto al total	100%
DESCRIPCIÓN DETALLADA / DESCRIPCIÓN DETALLADA Detallar cada actuació, incloent-hi en la seua descripció la seua temporalització. / Detallar cada actuación, incluyendo en su descripción su temporalización.			
La tertúlia literària ha estat considerada com una de les actuacions educatives d'èxit que disminueix el fracàs escolar pel projecte integrat INCLUD-ED (2006-2011), de la prioritat 7 del VIè Programa Marc de la Comissió Europea. La tertúlia possibilita una construcció col·lectiva de significat i coneixement basant-se en el diàleg amb tots els participants.			
Pretenem que l'actuació de la tertúlia dialògica que s'engegarà s'adrece preferentment a la participació de les famílies del centre. Tenint en compte la seua diversitat cultural i el fet que, predominantment, el nivell socioeconòmic de les nostres famílies és baix,ensem que aquesta actuació pot ser especialment adient.			
Els objectius que hi pretenem assolir són els següents:			
<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la participació i el sentiment de pertinença a la comunitat educativa de les famílies del centre. • Millorar la implicació de les famílies en el procés educatiu dels seus fills. • Afavorir l'accés a la lectura i al debat dels clàssics universals i, gràcies a això, promoure l'adquisició d'una visió més àmplia i rica del món. • Afavorir la participació en la construcció de coneixement compartit mitjançant el diàleg igualitari. • Millorar les habilitats relacionades amb la lectura i l'expressió oral dels participants. 			
Els principis de la metodologia de la tertúlia dialògica que aplicarem a la nostra actuació són:			
<ol style="list-style-type: none"> 1.- Diàleg igualitari: aquest tipus de diàleg assegura el respecte envers totes les aportacions que es donen a la tertúlia. 2.- Intel·ligència cultural: tothom ha adquirit al llarg de la vida una sèrie d'aprenentatges molt diversos. Així capacita tothom per participar en un diàleg comunitari que el que es plantejarà a la tertúlia. 3.- Transformació: l'aprenentatge assolit per mitjà del diàleg i la valoració positiva de tot el que hem après transforma els participants a la tertúlia i els motiva per continuar aprenent. 4.- Dimensió instrumental de l'educació: el diàleg fa possible un aprenentatge de continguts acadèmics i instrumentals relacionats amb la lectura que es realitza. 5.- Creació de sentit: a través de l'aprenentatge dialògic es dota de sentit a les relacions amb les persones i amb l'entorn, ja que es tracta d'un tipus d'activitat que parteix de la voluntarietat i de la decisió conscient d'aprendre amb els altres. 6.- Solidaritat: la tertúlia assoleix un aprenentatge conjunt de tots els participants sense cap tipus de discriminació ja que es tracta d'una activitat oberta a tothom. 7.- Igualtat de diferències: aquest principi metodològic estableix que a la tertúlia totes les persones són iguals i diferents alhora, la qual cosa enriqueix els processos d'aprenentatge que s'hi donen. 			

- Afavorir l'aprenentatge i la reflexió de les mares i els pares en temes diversos relacionats amb l'educació dels fills i així estimular actituds positives vers aquesta educació.
- Possibilitar l'intercanvi d'idees, punts de vista i experiències entre els pares, mitjançant l'anàlisi en grup de temes relacionats amb l'educació.
- Donar suport a les famílies perquè es convertisquen en col·laboradores de l'escola en l'objectiu de detectar i contribuir a solucionar problemes d'aprenentatge i d'adaptació al medi escolar.
- Afavorir la comunicació i l'intercanvi d'informació i de percepcions entre el professorat i els pares i les mares com a agents fonamentals del procés educatiu dels seus fills i filles.
- Estimular la participació activa dels pares i les mares en el desenvolupament d'activitats complementàries de les diferents etapes educatives.
- Cercar la col·laboració activa de l'entorn familiar de l'alumnat en el desenvolupament de diferents projectes educatius del centre (projectes europeus, programes plurilingües, projectes d'innovació...)

Així, per al curs 2015-2016, l'Escola de Pares i Mares, programada en col·laboració amb el Gabinet Psicopedagògic del centre, s'estructuraria en quatre blocs d'actuacions:

- 1.- Actuacions previstes dins del Pla de transició de Primària a l'ESO, les quals s'ampliaríen a totes les etapes en forma de xarxada informativa de la nova etapa (a Infantil, Primària i a l'ESO). S'hi afegiria una reunió monogràfica per als pares i mares dels alumnes de 4t de l'ESO durant el 2n trimestre del curs sobre les eixides formatives que tenen en acabar aquesta etapa.
- 2.- Encontres trimestrals de pares i mares (per a Infantil i Primària i l'ESO) com a espais de participació i de trobada dels pares, mestres i possibles participants externs convidats. En aquests encontres es tractaran temes d'interès per al professorat i per als pares relacionats amb l'educació dels seus fills. La programació d'aquests encontres es realitzarà en coordinació amb l'AMPA.
- 3.- Reunions diverses amb les famílies d'alumnes residents al Centre d'Acolida a Refugiats (CAR): xarrades sobre el sistema educatiu valencià, sobre la informació sobre l'avaluació que es lliura a les famílies, reunions d'acollida del nou alumnat, reunions informatives sobre les diverses etapes educatives, etc.
- 4.- Encontres monogràfics relacionats bé amb el desenvolupament d'activitats escolars complementàries, bé amb la implicació activa dels pares i les mares en la realització de diversos projectes educatius del centre: projectes europeus, programes plurilingües, projectes d'innovació...

Etapa/Nivell: Infantil i Primària, i ESO.

Àrea/Matèries: -

Previsió alumnes/famílies: 247 (100% de les famílies del centre).

Temporalització: Anual.

4.3. ACTUACIONES RELACIONADAS EN EL ENTORNO / ACTUACIONES RELACIONADAS CON EL ENTORNO

En cada una de les posades en pràctica, haurà d'assenyalar, triant entre les opcions, a quin àmbit de treball pertany i indicar, en la descripció, els centres, administracions o entitats amb els quals s'estableixen relacions, així com la temporalització de les actuacions. / En cada una de las puestas en práctica, deberá señalar, eligiendo entre las opciones, a qué ámbito de trabajo pertenece e indicar, en la descripción, los centros, administraciones o entidades con los que se establecen relaciones, así como la temporalización de las actuaciones.

NO COORDINACIÓN ENTRE CENTROS EDUCATIVOS Y TRANSICIÓN ENTRE ETAPAS COORDINACIÓN ENTRE CENTROS EDUCATIVOS Y TRANSICIÓN ENTRE ETAPAS			
Àmbit: Increment de l'èxit escolar i de la integració socioeducativa de l'alumnat / Àmbito: Incremento del éxito escolar y de la integración socioeducativa del alumnado		NO	Àmbit: Disminució de l'abandó escolar prematur i reducció de l'absentisme / Àmbito: Disminución del abandono escolar prematuro y reducción del absentismo
DESCRIPCIÓN DETALLADA / DESCRIPCIÓN DETALLADA			

Sí	COORDINACIÓ AMB INSTITUCIONS I/O ASSOCIACIONS DE L'ENTORN (AMPAS, ASSOCIACIONS DE VEÏNS, ENTITATS DE MOVIMENT ASSOCIATIU...); ACTIVITATS CULTURALS, CIENTÍFIQUES I ESPORTIVES, ACCIONS D'APRENTATGE SERVEI I ALTRES QUE CONTRIBUÏSQUEN A LA FORMACIÓ INTEGRAL DE L'ALUMNAT I MILLOREN LA SEUA VINCULACIÓ AMB EL CENTRE I L'ENTORN COORDINACIÓ CON INSTITUCIONES Y/O ASOCIACIONES DEL ENTORNO (AMPAS, ASOCIACIONES DE VECINOS, ENTIDADES DE MOVIMIENTO ASOCIATIVO...); ACTIVIDADES CULTURALES, CIENTÍFICAS Y DEPORTIVAS, ACCIONES DE APRENDIZAJE SERVICIO Y OTRAS QUE CONTRIBUYAN A LA FORMACIÓ INTEGRAL DEL ALUMNADO Y MEJOREN SU VINCULACIÓ CON EL CENTRO Y EL ENTORNO		
	Àmbit: Increment de l'èxit escolar i de la integració socioeducativa de l'alumnat / Àmbito: Incremento del éxito escolar y de la integración socioeducativa del alumnado	Sí	Àmbit: Disminució de l'abandó escolar prematur i reducció de l'absentisme / Àmbito: Disminución del abandono escolar prematuro y reducción del absentismo
DESCRIPCIÓ / DESCRIPCIÓN Per a cada actuació indicar la seua temporalització. / Para cada actuación indicar su temporalización			
1.- Coordinació amb institucions i entitats responsables d'alumnat amb necessitats de compensació educativa: Aquesta actuació es desenvolupa en un doble nivell: a) Coordinació d'aquestes institucions i entitats amb l'escola per tal d'assegurar un adequat seguiment pedagògic individualitzat d'aquest alumnat. b) Implicació d'aquestes institucions i entitats en activitats del centre relacionades amb el foment de la integració de l'alumnat immigrant i amb els principis de l'educació intercultural. Les principals institucions i entitats amb què es realitza aquesta actuació són les següents: 1.1.- AHUIM (Associació Humanitària Internacional de Mislata): entitat que té com a objectiu bàsic col·laborar amb col·lectius i poblacions desfavorits. Un dels projectes principals que duu a terme és la Casa de Xiquets Malalts, una residència on s'acull temporalment xiquets malalts provinents principalment dels campaments de refugiats sahraus de Tinduf (Algèria). Aquesta acollida implica que els xiquets puguen rebre uns tractaments i intervencions mèdics que necessiten i que no poden tindre al seu lloc d'origen. El nostre centre actua com a entitat col·laboradora en aquest projecte ja que la gran majoria d'aquests xiquets s'escolaritzen al centre durant el seu temps d'estada a Mislata. 1.2.- CAR (Centre d'Acollida a Refugiats) de Mislata: els Centres d'Acollida a Refugiats són establiments públics destinats a prestar serveis d'allotjament, manutenció i assistència psicosocial urgent i primària (així com altres serveis socials) encaminats a facilitar la convivència i la integració sociocomunitària de les persones que sol·liciten la condició de refugiat o asilat i que no tenen mitjans econòmics per a atendre les seues necessitats i les de la seua família. Són centres de caràcter estatal, actualment dependents del Ministeri d'Ocupació i Seguretat Social. El centre manté una relació de col·laboració constant amb el CAR de Mislata des de la inauguració d'aquest l'any 1992. Etapla/Nivell: - Àrea/Matèries: - Previsió alumnes/famílies: Famílies residents al CAR / Tutores d'alumnes residents a la Casa de Xiquets Malalts d'AHUIM, Residències de Menors de la Conselleria de Benestar Social de Mislata. Temporalització: Coordinació amb el Departament Tècnic del CAR pel seguiment pedagògic de l'alumnat resident: trimestral. Reunions de coordinació amb aquestes entitats en funció de la participació en diversos projectes conjunts: variable.			
2.- Projecte d'Aprenentatge Servei (ApS) del centre (ESO)			

2.- Projecte d'Aprenentatge Servei (ApS) del centre (ESO).

L'Aprenentatge servei (ApS) és una metodologia educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un únic projecte articulat en què els i les alumnes participants aprenen alhora que treballen sobre necessitats reals de l'entorn amb la finalitat de millorar-lo. El servei millora l'aprenentatge, el motiva i dota de sentit, a l'alumne, li aporta experiència vital i li permet extraure nous aprenentatges. L'ApS pretén vincular la tasca educativa i les necessitats socials de l'entorn: per això, en ell es fonen la intencionalitat pedagògica i la intencionalitat solidària.

El projecte basat en la metodologia ApS que es desenvolupa al centre es fonamenta en aquests principis:

- Una concepció de l'aprenentatge basada en l'exploració, l'acció i la reflexió on destaca l'aplicabilitat del coneixement.
- Entendre que l'educació en valors suposa partir de situacions problemàtiques i enfrontar-se a aquests reptes des de l'experiència directa, a través de les eines de la intel·ligència moral.
- La idea de partida que l'educació per a la ciutadania ha d'estar basada en la participació activa, responsable, cooperativa i solidària que pretén contribuir a la millora de la societat.

Els aprenentatges adquirits són sistematitzats, associats al servei que es pretén donar, i expliciten el que els seus protagonistes aprendran abans, durant i després de la seua realització.

S'hi explicita una intencionalitat pedagògica, un projecte educatiu que és planificat i avaluat pel professorat responsable. A més, el desenvolupament del projecte exigeix un treball en xarxa entre el centre educatiu i les entitats socials que hi participen.

El projecte es fonamenta en la participació activa i el protagonisme dels i les alumnes en les seues diferents fases. La intensitat d'aquesta participació s'adequa a la maduresa i capacitats de l'alumne.

Durant els dos darrers cursos, el centre ha desenvolupat amb èxit diferents projectes d'ApS en els quals s'han implicat tres institucions del nostre entorn com a entitats socials col·laboradores: el Centre d'Acollida a Refugiats (CAR) de Mislata, el Museu d'Història de València i el Centre de Dia Municipal per a Persones Grans Dependents "Amiches", de València. Per al pròxim curs es compleix amb la disponibilitat de participació d'aquestes entitats i, d'acord amb l'anàlisi de necessitats que es realitzarà a l'inici dels projectes, es podrien incorporar-ne de noves.

17 de 20

4.4. ACTUACIONS RELACIONADES AMB EL PROFESSORAT / ACTUACIONES RELACIONADAS CON EL PROFESORADO

En cada una de les posades en pràctica, haurà d'assenyalar, triant entre les opcions, a quin àmbit de treball pertany, assenyalar el N.º de professors/es participants i el seu % respecte al total del centre i indicar en la descripció la seua temporalització. / En cada una de las puestas en práctica, deberá señalar, eligiendo entre las opciones, a qué ámbito de trabajo pertenece, señalar el nº de profesores/as participantes y su % con respecto al total del centro e indicar en la descripción su temporalización.

SÍ	ACTIVITATS FORMATIVES (PAF): CURSOS, JORNANES, GRUPS DE TREBALL, FORMACIÓ DIALÒGICA DEL PROFESSORAT, FORMACIÓ EN MEDIACIÓ, FORMACIÓ EN COMPETÈNCIES, ETC. ACTIVIDADES FORMATIVAS (PAF): CURSOS, JORNADAS, GRUPOS DE TRABAJO, FORMACIÓN DIALÓGICA DEL PROFESORADO, FORMACIÓN EN MEDIACIÓN, FORMACIÓN EN COMPETENCIAS, ETC.		
Àmbit: Increment de l'èxit escolar i de la integració socioeducativa de l'alumnat / Àmbito: Incremento del éxito escolar y de la integración socioeducativa del alumnado	SÍ	Àmbit: Disminució de l'abandó escolar prematur i reducció de l'absentisme / Àmbito: Disminución del abandono escolar prematuro y reducción del absentismo	SÍ
Nre. professors/es participants / N.º profesoras/as participantes	42	% professorat participant respecte total / % profesorado participante respeto total	100
DESCRIPCIÓ / DESCRIPCIÓN Per a cada actuació indicar la seua temporalització. / Para cada actuación indicar su temporalización			
SÍ	CREACIÓ DE MATERIAL DIDÀCTIC / CREACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO		
Àmbit: Increment de l'èxit escolar i de la integració socioeducativa de l'alumnat / Àmbito: Incremento del éxito escolar y de la integración socioeducativa del alumnado	SÍ	Àmbit: Disminució de l'abandó escolar prematur i reducció de l'absentisme / Àmbito: Disminución del abandono escolar prematuro y reducción del absentismo	NO
Nre. professors/es participants / N.º profesoras/as participantes	4	% professorat participant respecte total / % profesorado participante respeto total	10
DESCRIPCIÓ / DESCRIPCIÓN Per a cada actuació indicar la seua temporalització. / Para cada actuación indicar su temporalización			
1.- Elaboració de materials didàctics específics per treballar la composició de textos escrits en castellà i valencià. (Mesura de millora: Millora de la composició de textos escrits, tant en valencià com en castellà. Avaluació diagnòstica 2014). Etapa: 2n Cicle Primària. Àrea/Matèries: Àrees lingüístiques (Valencià i Castellà). Previsió alumnes: 46 (21,40 % respecte al total d'alumnat del 2n Cicle d'Infantil i Primària). Temporalització: Al llarg de tot el curs.			
NO	ACTUACIONS DE MILLORA DE LA COORDINACIÓ DOCENT / ACTUACIONES DE MEJORA DE LA COORDINACIÓN DOCENTE		
Àmbit: Increment de l'èxit escolar i de la integració socioeducativa de l'alumnat / Àmbito: Incremento del éxito escolar y de la integración socioeducativa del alumnado	SÍ	Àmbit: Disminució de l'abandó escolar prematur i reducció de l'absentisme / Àmbito: Disminución del abandono escolar prematuro y reducción del absentismo	SÍ

5. ACTUACIONS DE DISENY PROPI DEL CENTRE / ACTUACIONES DE DISEÑO PROPIO DEL CENTRO

Incloure en este apartat aquelles actuacions dissenyades pel centre que no hagen tingut cabuda en els apartats anteriors. Les actuacions es classifiquen en 4 apartats i per a cada una d'elles s'indicarà, almenys, el N.º d'alumnes/as beneficiaris i el seu % respecte al total d'alumnat del centre, els nivells i matèries en què s'apliquen, així com la seua temporalització.

Incluir en este apartado aquellas actuaciones diseñadas por el centro que no hayan tenido cabida en los apartados anteriores. Las actuaciones se clasifican en 4 apartados y para cada una de ellas se indicará, por lo menos, el N.º de alumnos/as beneficiarios y su % respecto al total de alumnado del centro, los niveles y materias en que se aplican, así como su temporalización.

5.1. DIRIGIDES A L'ALUMNAT / DIRIGIDAS AL ALUMNADO (Màx. 4 actuacions / Máx. 4 actuaciones)

18 de 20

1	Oferta d'àrees opcionals pròpies del centre: Anglès Pràctic i Àrees Instrumentals.		
Àmbit: Increment de l'èxit escolar i de la integració socioeducativa de l'alumnat / Àmbito: Incremento del éxito escolar y de la integración socioeducativa del alumnado	SÍ	Àmbit: Disminució de l'abandó escolar prematur i reducció de l'absentisme / Àmbito: Disminución del abandono escolar prematuro y reducción del absentismo	SÍ
DESCRIPCIÓ / DESCRIPCIÓN			
Aquesta actuació es concreta en l'extensió de l'oferta de l'àrea d'Anglès Pràctic al nivell de 2n de l'ESO (i no sols a 4t, on l'oferta és obligatòria). Aquesta àrea optativa suposa un complement al treball que es desenvolupa a l'Àrea d'Anglès ja que no sols reforça l'adquisició de la competència oral en aquesta llengua, sinó que també actua com a element motivador de l'aprenentatge de l'anglès. D'altra banda, el desenvolupament d'aquesta actuació també permet configurar com a àrea opcional pròpia la d'Àrees Instrumentals per a 3r (més enllà de la seua oferta obligatòria en 1r i 2n). Així, s'ofereix l'optativa d'Instrumentals a l'alumnat d'aquests nivells que té les àrees de Matemàtiques, Valencià o Castellà pendents de cursos anteriors. Amb aquesta actuació, els alumnes augmenten les possibilitats d'aprovar l'àrea pendent i, alhora, s'afavoreix que puguin desenvolupar les competències bàsiques i assolir els objectius curriculars de l'àrea en el curs en què es troben. Etapa/Nivell: ESO. Àrea/Matèries: Àrees instrumentals de 3r / Àrea d'Anglès Pràctic a 2n i 4t. Previsió alumnes:			